

「良い」教師－「資質・能力（コンピテンス）のある」教師

－教職の専門性に関するドイツならびに国際的な議論について－

カール・ノイマン*, 渡邊隆信**

(平成20年6月20日受付, 平成20年12月4日受理)

The "Good" Teacher - the "Competent" Teacher:

Professionalism and Professionalization of Teachers, International Trends and the Discussion in Germany

NEUMANN Karl*, WATANABE Takanobu**

The article outlines the process of internationalization of German teacher education in the 20th century as a continuum of opposite models from a personality centered image of the good teacher to the expert centered image of the competent teacher. The ideal of the "good" teacher as person, combining care and competence, has maintained importance, but meanwhile faded into the background because of the difficult verification of its efficiency. Instead the complex structure of professional tasks in teaching settings came into the focus of analyses of desirable knowledge and skills, with regard to the growing body of international research about teaching expertise in high quality preparation and ongoing career development being the most important factors influencing school quality and student achievement. The approach of professional standards - based reform has gained dominant acceptance, leaving open a lot of questions about the connection among standards, school development, evaluation, policymaking and accountability.

Key Words : teacher education, professionalism, competence, standards, Germany

1. はじめに

近年、より良い教育を行うことのできる教師を確保するために、アメリカをはじめ各国で、教師教育にスタンダード（到達すべき資質・能力の基準）を設定する試みが広がっている。ドイツでは2004年に各州文部大臣会議（KMK）においてスタンダードが連邦レベルで設定されると同時に、州レベルでもスタンダードの開発が進められている。

ドイツにおける教師教育スタンダードの開発と導入については、これまでテールハルト（Terhart 2006）⁽⁹³⁾やライバー（Reiber 2007）⁽⁷³⁾らによってその意義や課題が論じられてきた。日本でも小柳⁽¹⁰⁴⁾や原田⁽¹⁰⁵⁾によって、各州文部大臣会議による教師教育スタンダードの紹介がなされている。しかし、その際、従来の教師教育における教師像との対比のうえで、教師教育スタンダードによって示されるコンピテンス重視の教師像を歴史的にどう位置づけるのかについては、十分に論じられてきたとは言いがたい。

本稿では、20世紀初頭から現在に至るドイツにおける教職の専門性に関する諸議論を分析することを通して、目指すべき教師像の展開を思想的に解明することを目的とする。これにより、今日教師教育の主流となっている

るコンピテンス重視の教師像がどういった歴史的背景のもとで登場し広まっているのかを、より良く理解することができるであろう。またそのことは間接的に、「教職実践演習（仮称）」によって教職希望者の大学卒業時の到達目標が明確化されようとしている日本の状況に対しても、一定の示唆を提供してくれるであろう（中央教育審議会2006参照）⁽¹⁰⁶⁾。

以下、考察の手順として、教師像の歴史的展開を大きく3つの段階に区分して論じることにはしたい。第一は、「教育的態度」という人格的特性を身につけることが中心課題とされた20世紀半ばまでの段階である。第二は、50年代以降の専門職教師の科学化の流れの中で、教師の行為をテクノロジーモデルで説明することが目指されたのち、「教育制度の構造計画」（1970年）によって、教師の実践的課題がプラグマティックに記述される段階である。そして第三は、2000年の「PISAショック」以降、教師の測定可能な品質基準として、教師教育スタンダードが国家政策のレベルで構築される段階である。

本稿では、ドイツにおける理想的教師像の歴史的展開を追うことが主眼であるが、その過程で諸外国との比較や影響についても触れたい。とりわけ第3段階の教師教育スタンダードの導入に関しては、ドイツに強い影響を

*ブラウンシュヴァイク工科大学（Technical University of Braunschweig）

**兵庫教育大学（Hyogo University of Education）

与えたアメリカの議論についても論究する必要がある。

2. 「教育的態度」を身につけた教師人格——長期にわたって歴史的影響を及ぼしてきた良い教師活動のための理想像

20世紀の半ばに職業社会学的な専門職概念が整理され、社会的地位、収入、特殊な実践領域のための鑑定といった古典的な専門職の基準が確定した。しかし、そのずっと以前から、学問的な養成、自律性、職業身分的な統制システム、職業的エートスといったものを根拠にしながら (Spencer 2002; Terhart 1990, 2001)⁽⁸⁴⁾⁽⁸⁹⁾⁽⁹¹⁾、教師教育は「良い」教師に向けての職業的理想像にしたがっておこなわれてきた。その際、教師教育は第一に、教師人格の中核となる「教育的態度」という本質的な特性を重要視してきた。それはアングロサクソンの伝統ではとりわけ「ケアのできる教師」(Noddings 2002)⁽⁶¹⁾という概念のもとで、今日までさかんに議論されてきた。

ドイツの19世紀と20世紀初頭の教員ゼミナールでの教員養成においては、「生まれながらの教育者」という理想像 (E.Spranger)、すなわち、「教育的な天賦の才」ないしは「人間形成的な魂のレリーフ」を与えられた人間像 (Schwanke 1988, 34ff.)⁽⁷⁹⁾が出发点となっていた。そうした人間は、特殊なテクネー、「特異な、実践志向的で人間形成的な素質」(Kerschensteiner 1921, 7)⁽⁵⁰⁾を発達させることによって、次のことが可能であると考えられた。すなわち、ある状況やある場面の「さまざまな方向に作用する傾向」を、そこに隠れた学習可能性を顧慮して、即座に解明し教育的に活用すること (Bollnow 1978, 159)⁽¹²⁾が可能だと考えられた。学校と授業にかかわる知識や職人技を付与されることで、教育的な決断を下すための基盤として、教育と授業という困難な仕事のための「生活形式」ともいえる習慣化された「教育的態度」が、養成されるというのである (Weniger 1952, 31ff.)⁽¹⁰¹⁾。

したがって、最初に「良い教師」(特別にジェンダーに配慮した観点が出てくるのはようやく一世紀後のことである [Noddings 1990; Terhart 2001, 61ff.; Biklen/Pollard 2002参照])⁽⁵⁹⁾⁽⁹¹⁾⁽¹⁰⁾についての専門職論の規定がなされるようになったときには、第一に教師人格に注意が向けられており、教師の教育的質のための条件を徳のカタログのなかで理解することが試みられた。こうした状況において有名になり、しばしば引用されるのがF.A.W.ディースターヴェークの『ドイツ教員のための入門書』(1835/40)である。その第3版および第4版の前書きで彼は次のように述べている。「彼(教師:論者)に望んでしかるべきは、ゲルマン人の健康と堅強さ、レッスンの洞察力、ペスタロッチの熱狂、ティリッヒの真実、ザルツマンの雄弁、ライプニッツの知識、ソクラテスの思慮、イエス・キリストの愛である。」こうしたディースター

ヴェークの特徴づけはアイロニーで書かれたのではない—今日の多くの読者はとっさにそう理解するかもしれないが。けれども、現代社会における学校と人間形成の変化、またそれにともない入り込んできた教職の負担 (Buhren/Rolff 2002; Hillert/Schmitz 2004参照)⁽¹⁴⁾⁽⁴⁵⁾に目をやるならば、教師人格の問題はふたたび直接にアクチュアリティを獲得する。すなわち、職業的自律性を高める必要性と、「不確定性との関わり」(Bohnsack 2003)⁽¹¹⁾における自己の有効性の期待という意味において、アクチュアリティを獲得する。仮にディースターヴェークの引用が、もともとの意図に反して、アイロニカルな意味で読まれるとすれば、その引用は今日では必ず、教師教育のドイツ語文献で長期にわたって中心的な位置を占めてきた、教職の「困難化」(Oelkers/Neumann 1984, 233f.)⁽⁶⁴⁾というトピックに組み込まれるであろう。そうした教職の困難化としては、「職業的行為の統御不可能性、見通しがたさ、不確実性」(Combe/Kolbe 2004, 833)⁽¹⁸⁾、つまり「常態としての危機的状況が想定」(Helsper 2004)⁽⁴³⁾され、教育者一般の行為と教師個々の行為が「不可能な職業」として記述されることになる (Gidion 1981; Carlsburg/Heitger 2005)⁽⁵⁶⁾⁽¹⁶⁾。

しかしながら、こうした意味づけは、半世紀にわたる専門職の歴史的発展と研究ののちに出現した (Tenorth 1989参照)⁽⁸⁵⁾。それらは理想的な徳のカタログと教師の理想像とともに始まり、総じて成功の歴史というよりも専門的な教師活動の「不可能性」の証明の連続として記述されるべきものである。いずれにしても、教師論および専門職論をめぐる学問的でアカデミックな議論とならんで、職業の真の発展が全面に押し出されるならば、そうである。教師の活動が「難しい」仕事であることは確かである。学校に対する世間の様々な要求を目の前にして、周知の通りベルンフェルトはすでに1925年に、「シシュボス」を教育者の聖人と呼んだ。しかし、「100年以上にわたって、現代社会は次の点を信頼できた。」すなわち、学校がそのもっとも重要な課題である読み書きや基礎的能力、また大学入学のための資格のような複雑な能力の獲得をしっかりと保障することができるという点を信頼できたのである (Tenorth 2006, 583)⁽⁸⁸⁾。

その際、注目すべきは、社会科学の用語では原理的に専門職化できない職業である教職の二律背反的な構造 (Oevermann 1996; Terhart 2001, 51ff.)⁽⁶⁵⁾⁽⁹¹⁾に関して、厳密な意味で専門職論的な議論がなされたときに、精神科学的教育学の「教育者モデル」が次のような中心的な諸前提と一緒にいわば再発見されたことである。すなわち、教育者/教師と教え子/生徒の教育的関係は基本的に非道具的で非技術的な性質をもつ。人間形成の課題は生徒の自己形成の意味において未決定のままではなくてはならず、せいぜいのところ、大人の教育者による「代理の解釈」

を許すだけである。教科と方法についての知識を身につけていると同時に、教師たちは他者を形成するために、人格者として成長し形成されねばならない。

カゼルマンは、例えば「理性重視型 (logotrop)」の教師と「子ども重視型 (paidotrop)」の教師との区別を用いて、教師類型学を展開した。そこでは教師の「存在形式」が再構成され、同時に教職の中心的な課題領域が指示される。教職においては「ケア」と「コンピテンス」とが同様に考慮されねばならない (Noddings 1999)⁽⁶⁰⁾。言い換えるならば、「ここでエートスとコンピテンスが特殊な形式の諸課題に直面して、実践の統一へともたらされるが、その実践の統一は一課題に即して理論的に考えるならば一専門職的な実践として特徴づけられうるものである。」(Tenorth 2006, 584)⁽⁸⁸⁾「そこでは、知識・技能の伝達機能の質は、教師人格の特徴に左右されるというよりもむしろ、あらかじめ理論的知識を獲得しているかどうかや、そうした知識が準備される職業的社会的な段階がうまくいったかどうかによって左右される。」(Thiel 2007, 85)⁽⁹⁷⁾

3. 教師の課題：職歴の成長過程における目標としての反省的实践処理 — 「良い」教師活動についての研究と養成におけるプラグマティックな転換

「教育的態度」によって、状況に応じてどの子どもないしは青少年に対してもその都度教育的に意味ある学習援助を準備するという、「良い」教師の伝統的で観念的な理想像が形成された。しかし、その過大な要求のために、またその効果が結局は検証不可能だということで、徐々に批判されていった。同様の批判を、批判的・解放的教育学ないしは教育科学もまた経験した。それらは、教師活動を社会の民主化という文脈における啓蒙と革新の行為として解釈したのである (Hansel 1975)⁽⁴¹⁾。

それに代わって50年代以降は、専門職教師の科学化が強まるにつれて、ますます実証的な研究方法によって、教師活動の課題ないしは教職の構成要素を明確化することが模索された。

一世紀以上にわたり重要な役目を果たしてきたカリキュラム研究に刺激されて、とりわけ60年代には突然、学習および授業研究の成果を直接教師行為のテクノロジーのための基盤に転換することが試みられた。それらは、教員養成における訓練の過程で、未来の教師に媒介されると考えられた。専門家としての教師は、いわば「学習エンジニア」として、分類学的に整理された学習目標を、適切な相互作用ストラテジーによって、目標に関連づけてコントロールし統御可能なかたちで、学級のなかに移し替えねばならないとされる。それによって、教師の仕事全体として客観的で効果的なものにする事ができるというのである (Mager 1965; Freund/Gruber/Weidinger 1998)⁽⁵⁵⁾⁽³²⁾。しかし、テクノロジーモデルを無批判に適用

できないことが判明してくると、そしてまた例えば90年代のイギリスのように、国家による「ナショナル・カリキュラム」や評価・訓練機関といった新しいコントロールの道具によっては、教育制度全体の変革が必ずしもうまくいかなくなると (Calderhead 2002, 779ff.)⁽¹⁵⁾、教師の職業課題をプラグマティックに記述するという側面が急に注目を浴びるようになった。こうした努力の模範例として、今日のドイツ連邦共和国においても指標としての役割を果たしているのは、「教師の職業像」である。それは連邦諸州の支配的な助言機関としてのドイツ教育審議会 (1970, 217ff.)⁽²²⁾によって、「教育制度の構造計画」のなかで同時に確定されたものであり、教師の専門職としてお活動が、「教授 (Lehren)」, 「教育 (Erziehen)」, 「評価 (Beurteilen)」, 「相談 (Beraten)」, 「革新 (Innovieren)」の5つに分類される。それが指標としての役割を果たしたという理由は、そこで細分化された教師活動の職業プロフィールが、つい最近、各州文部大臣会議によって2004年に成立した、教員養成の教育科学的な部分におけるスタンダードのための下敷きとして役立っているからである (Sekretariat der KMK 2005)⁽⁸⁰⁾。

ドイツ教育審議会 (1970)⁽²²⁾の構造計画のなかで区分された課題領域は、ほぼ当初の編成のまま、いわば内容基準として、現代の専門職をその課題の面から分析する場合にも、依拠することが可能である。コンピテンス理論的に変形したかたちで、そこでの課題領域は学校が担うべき教育活動の基盤としての人間形成論的諸前提を特徴づけている。4つのコンピテンス領域が区分されており、それらに対して、教員養成の理論的、実践的関与のためにそれぞれ、2から3のコンピテンスと、さらにその下位にいくつかのスタンダードが分類される。K.ライバー (2007)⁽⁷²⁾はコンピテンス領域と、(理論的養成の成果としての) 知識・能力と (教育実習や試補での実践的養成の成果としての) 能力にさらに分けられるコンピテンスとを、図1のようにまとめようとしている。その際、明確に指摘されねばならないのは、こうしたスタンダードがもたらす教育的な学修要素に関連づけられるけれども、専門科学的・教科教授学的な分野には関連づけられないという点である。

<p>コンピテンス領域：授業</p> <ul style="list-style-type: none"> 授業の計画と実施 生徒の動機づけ、学習刺激、学習支援と同伴 自己規定的な学習と作業 <p>コンピテンス領域：教育</p> <ul style="list-style-type: none"> その都度の社会文化的な条件を考慮したうえでの個人的人格発達への支援 規範と価値の媒介ならびに自己決定による行為と判断の支援 学校と授業における葛藤の解決 <p>コンピテンス領域：評価</p> <ul style="list-style-type: none"> 学習前提と学習状態の診断、目標志向的な支援と相談 明瞭な判断基準に基づく成績把握 <p>コンピテンス領域：革新</p> <ul style="list-style-type: none"> 責任ある行為 生涯学習 学校プロジェクトと計画への関与
--

図1 KMK：スタンダード 教育科学 (2004)

「教師教育：教育科学」のためのスタンダードモデルは、「構造計画」（1970）における教職の課題についての記述に準拠しながら、最新の議論の状況を映し出している。1970年から2000年までの30年間は、状況をおおざっぱに要約するならば、教育政策と教育行政は、ドイツの全州ですべての教科のためにこまかく整理された（大綱）ガイドラインに基づいて、すなわちトップ・ダウン的に制御されるインプットモデルとしての、また教育制度における「良い活動」のための制御枠組みとしての、詳細な学習目標カタログに基づいて、構造計画の記述的な課題リストにいわば満足していた。こうした（自己）満足は、OECDによって実施される国際比較や例えばTIMSS研究に関与することを、ためらいがちに引き受けるという事態のなかに見ることができる（Baumert u.a. 1997参照）⁽⁷⁾。

だが、ニュー・パブリック・マネージメント（NPM）の意味での、教育システムのアウトプット制御という世界的傾向に直面して、教育施設の品質マネジメントの問題が、80年代以降、ますます強く前面に出てきた（Ishikawa 1985; Drummond 1992; Terhart u.a. 2000）⁽⁴⁸⁾⁽²⁴⁾⁽⁹⁵⁾。「良い学校」の特徴は何であり、それとのつながりで「良い教師」の特徴は何なのか（Hentig 1993; Weinert/Helmke 1996; Gonon u.a. 1998; Ditton 2000; Helmke 2003）⁽⁴⁴⁾⁽⁹⁹⁾⁽³⁹⁾⁽²³⁾⁽⁴²⁾。ドイツ連邦共和国では、伝統的な三分岐型の学校制度を総合制学校制度に切り替えるという問題、また教師教育の三段階のモデル（大学、試補、継続教育）の問題点があるがゆえに、学校制度の不可欠な改革についての議論は決してやむことはなかったのだが、こうした良い学校と教師についての問いかけは、これまでに潜在的には常に進行してきた学校制度改革の議論を新たに活気づけた（Oelkers 2006参照）⁽⁶³⁾。また、ドイツに限らず国際的に確認しうる現象であるが、経済の側からも、学校教育制度の徹底的な改革を求める声がますます強まってきた（Liket 1996）⁽⁵⁴⁾。「良い」学校とそれに結びついて「良い」教師活動に関するH.フェントの幅広い構想をもった調査が、ここでは卓越した事例として挙げるができる（Fend 1982, 1986, 1996, 1998, 2000）⁽²⁷⁾⁽²⁸⁾⁽²⁹⁾⁽³⁰⁾⁽³¹⁾。

4. 教育制度におけるスタンダード — 教職の専門性に関する議論におけるコンピテンス論的転換

しかしながら、持続的なパラダイム転換、とりわけ政策転換がもたらされたのは、ドイツではようやく、2000年の第一回PISA研究の公表（Baumert u.a. 1997, 2000; Prenzel u.a. 2006）⁽⁷⁾⁽⁸⁾⁽⁷⁰⁾と結びついた「ショック」によってであった。国際的な大規模アセスメントにおける生徒の予期せぬ悪い成績結果に対する反応として、教育制度改革のために行われている質の議論に追加して、教育スタンダードの編成という次元が加わるようになった。教育スタンダードによって学校の授業活動の成果を、実証

的にあとづけて記述することが可能になるとされ、つまりはさしあたり、分野ごとに特化されたコンピテンス、したがって教科関連的な知識と能力の付与というレベルで記述することが目指される。

遅くともPISA研究の公表とともに、コンピテンス概念は広く注目されるようになり、教育科学においても範疇的な中心概念へと昇格した（Allemann-Ghionda/Terhart 2006参照）⁽¹⁾。しかしながらコンピテンス概念は、例えば、知識と能力の発達心理学的理論にみられるようなノーム・チョムスキーの変形生成文法において、言語理論や言語哲学の中心概念として、70年代以来、知的・問題解決の行為のような言語使用における自己組織につながる素質を説明するための発見的な概念として、絶えず独自に検討されてきた（Short 1984）⁽⁸¹⁾。またこのつながりで、専門職としての教師の活動に潜在する法則性、つまり「行動文法（Handlungsgrammatik）」の分析が頻繁に行われてきた（Johnson 1984; Noddings 1999; Bauer 2005）⁽⁴⁹⁾⁽⁶⁰⁾⁽⁴⁾。「良い教師」を特徴づけるためのコンピテンス概念を要求することは、次の理由からすでに考慮に値する。その概念は、教職の日常における「不確実な」状況を建設的に克服するための能力についての理論的体系的構成物として、専門的な教育的な行為知と行為能力のタイプと構造を全体として把握することを可能にするからである。こうした意味において、E.テールハルト（2000）⁽⁹⁰⁾はすでに各州文部大臣会議によって設置された改革委員会の最終報告『ドイツにおける教師教育の展望』のなかで、コンピテンスという概念を使用している。彼によればコンピテンスとは、「まぎれのない専門性と学問的専門分野の見地から目標と状況にふさわしい行為をもたらすような、知識の在庫、行為のルーティーン、反省形式が意のままになること」（Terhart 2000, 54）⁽⁹⁰⁾を意味する。教師のコンピテンスの「中核領域」として、「教授—学習過程についての目的をもった計画、組織、形成、反省」（Terhart 2000, 48）⁽⁹⁰⁾が挙げられる。

「良い学校」と「良い授業」というテーマ領域については、一方で、質的パラダイムに方向づけられた実証的研究の成果が明らかに増加している（Richardson 2002の包括的概要を参照）⁽⁷⁴⁾。また他方で、学校において学習指導よりも生徒指導やソーシャルワーク的活動がますます重視される「社会的教育学化（Sozialpädagogisierung）」という傾向に批判的に対峙するという動きが見られる（Giesecke 1987; Terhart 2001, 76ff.）⁽³⁷⁾⁽⁹¹⁾。こうした二つの動きに依拠しながら、教師のコンピテンスの「中核領域」として、「教授—学習過程についての目的をもった計画、組織、形成、反省」が明示される（Terhart 2000, 48）⁽⁹⁰⁾。つまり、「良い」授業が専門職としての教師活動の中核と見なされており、その周りに相互作用の関係のなかでさまざまなコンピテンスの諸側面がまとめられるのである。

専門職としてコンピテンスをもって行為しうるためには、教科内容的、方法的、人格的ないし自己のコンピテンスの諸領域からなる能力が、体系的に高いレベルで発達し、個々人の行為のコンピテンスへと統合されねばならない。

教科内容的コンピテンスは、関連する学問ディシプリンの知識水準に基づいており、それゆえその恒常的な変化に従うことになる。その結果、恒常的な学問的継続教育は不可欠となる。方法的コンピテンスは、活動対象と活動過程、ならびに活動連関のリフレクションもしくは修正を分析するための能力を含んでいる。社会的コンピテンスは、それぞれのおかれた状況に応じて、個人個人で、また他者と協力しながら、定められた目標を責任をもって達成することのできる一群の能力を含んでいる。そこには葛藤解決能力、コミュニケーション能力、チーム能力が属しており、それらは建設的で目標に沿った行動が効果的に進むうることを担保すべきである。人格的コンピテンスとは、自ら責任をもって自律的に行為するために求められる能力、(価値的)立場、ないしは特性に関連している。個人の行為コンピテンスの構想と測定については、それを教師の職業上のコンピテンスの特徴づけのために文部大臣会議が基盤にしているように、広範な文献、とりわけ経営上の人格発達の領域においても広範な文献が存在する (Schmidt 1995; Erpenbeck/Heyse 1999; Oser 2001; Weinert 2001; Erpenbeck/Rosenstiel 2003; Frey 2006)⁽⁷⁶⁾⁽²⁵⁾⁽⁶⁷⁾⁽¹⁰⁰⁾⁽²⁶⁾⁽³³⁾。

スタンダードとはコンピテンス達成の度合いについての検査可能で、できれば測定可能な品質基準である。そうしたスタンダード構築の理論的および実践志向的なモデルは、ドイツ語圏ではつい最近になって、「良い」教師の養成についての学問的、教育政策的議論の前面に出てきた。そしてそれは、今日まで継続する非常に論争的な議論を巻き起こした (Oser 1997; Oser/Oelkers 2001; Klieme u.a. 2003; Klieme 2004; Gogolin 2005; Becker u.a. 2005; Reiber 2007; アメリカの視点から批判的なものとして Poetter/Goodney/Bird 2004; Barone 2007)⁽⁶⁶⁾⁽⁶⁸⁾⁽⁵²⁾⁽⁵¹⁾⁽³⁸⁾⁽⁹⁾⁽⁷³⁾⁽⁶⁹⁾⁽³⁾。一方で、支持者たちは、スタンダードに依拠することで、次のような抜本的な可能性、つまり、教師教育の不明瞭な構造のなかから、望ましい任意の内容と形式を取り出す可能性を見ている。というのも、スタンダードは「一定の質が達成されねばならないなら、決して欠けてはならないもの」(Oelkers 2003, 55)⁽⁶²⁾を確定するからである。こうした確定は急を要するように思われる。というのも、あらゆる段階での教師教育の実践、とりわけ大学において、専門職としての行為コンピテンスの形成の積み重ねについては言うまでもなく、職業に関連した内容の選択が、全体としてうまく仲介されていないからである。そうした事態は、すでに70年代に、国際的にはほとんど受容されていない

「若年教師の実践ショック」に関するドイツの調査 (Müller-Fohrbrod/ Cloetta/Dann 1978; Korthagen/ Kessels 1999参照)⁽⁵⁶⁾⁽⁵³⁾において、非常にはっきりと示された (Terhart 2001, 20ff.もまた参照)⁽⁹¹⁾。他方で、スタンダードという考え方の批判者たちは、次のように異議を唱える。すなわち、教育制度一般、とりわけ教師教育にスタンダードを持ち込むことで、「個々のコンピテンスに解体され、専門分野に特化して測定されうるようなもの」へと、教育が限定される。そして、「その結果、このように受取人を構成するなかで、人間が社会的に有用で測定可能なものに限定されてしまう」というのである (Tenorth 2004, 658)⁽⁸⁶⁾。

教育制度の「スタンダードによる修理 (Instandardsetzung)」に関する賛成・反対の議論は (Schlömerkemper 2004, 彼はここでよく似たドイツ語の「修理 (Instandsetzung)」という概念と言葉遊びをしている)⁽⁷⁵⁾、まだ何年にもわたっておこなわれるに違いない。そのことは、80年代以降のアメリカとまったく同様に (von Prondczynsky 2001; Ravitch 1995; Horn 2004)⁽⁷¹⁾⁽⁷²⁾⁽⁴⁷⁾、スタンダードの選択、認定、検査方式のための基準が、これまで未解明の問題をたくさん投げかけるからである (Tenorth 2005)⁽⁸⁷⁾。「中心の問題は、スタンダード、学校改善、学校評価、弁明との結びつきにあり、それはドイツにとってはまだまだ未解明な状況である」(Klieme 2004, 633)⁽⁵¹⁾。

しかしながら、いずれにしてもドイツでの議論では、「良い」教師活動の基準について問う場合に、国際的動向の影響を強く受ける傾向にある。その際、このように自国以外に目をやることによって示されるのは、国際比較においても統一性よりも多様性が確認されうるという点である。80年代以降のこのテーマについての変化に富んだ有益な論議に関しては、他のヨーロッパ諸国、例えばイギリスではずっと早く受容がなされていたのに対して、ドイツではそれに気づくのがいわば遅れていたわけであるが、いまや明らかな影響を受けている。ここではただ、おそらくもっとも影響力のあるスタンダードモデルを指摘しておきたい。それはアメリカで全米教職専門基準委員会 (NBPTS) によって開発され、全州教員免許担当者会議 (INTASC) によってさまざまなヴァリエーションで認証をうけているスタンダードモデルである (Darling-Hammond 2002, 751ff.特に763ff.)⁽²⁰⁾。

中核的スタンダードとしては、以下の5つが挙げられる。

- (1) 教師は生徒個々人の学習過程を最善のかたちで促進することを義務づけられている。
- (2) 教師ははっきりした教科コンピテンスと教科教授学的なコンピテンスを備えている。
- (3) 教師は学業成績の評価・促進をおこなうための明確な方法的コンピテンスと具体的な技能をもっている。

- (4) 教師は反省的実践家であり、経験と研究を通して定期的に自己診断しながら学びつづけることを怠らない。
- (5) 教師は学習する共同体の成員であり、彼らは両親や地域の成員と連携し、自己の学校の発展に積極的に尽力する。

これらの周辺に集められる部分スタンダードとコンピテンスが、「良い」ないしは「コンピテンスのある」教師を特徴づけるのに適しているということは、すぐさま理解されるであろう。スタンダードの開発において自ら指導的に関与したL.S.シュルマン (Shulman 2006)⁽⁸³⁾は、そのモデルを一般に妥当する専門職モデルに組み込もうと試みた。

アメリカで開発されたこうしたスタンダードモデルの専門職論的、教育学的、教育政策的目標設定は、一見したところそれ自体納得のいくものである。K.ウィルバース (2006)⁽¹⁰²⁾はそれについて図2のような見取り図を展開している。

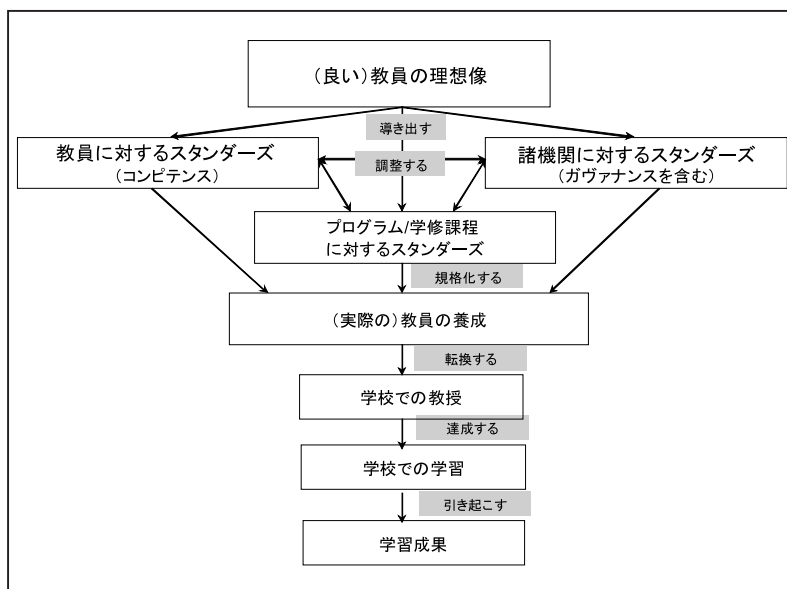


図2 教員の養成におけるスタンダード

「良い」ないしは「コンピテンスのある」教師の専門職としての活動から導き出されるスタンダードの枠組みは、関係する諸機関とその監督/ガヴァナンスに対して拘束力を持つスタンダードと結びつきながら、教員養成プログラム/学修課程に適用される。それによって、さしあたり理想的なモデルでしかないのだが、学校でのより効果的でより能率的な学習と、同時にまたより良い学習成果を達成するような、「良い」教師の養成に行き着くことが、現実に約束される。確かなのは、こうしたモデルが、支配的な教育政策家たちの基本的な考え方に合致するという点である(彼らはしばしば、自国の生徒たちが次のPISAランキングで上位を占めるという願望にもっぱら支配されている)。まさにこの点で、モデルの個々の要素に

多くの疑問符もまた付されることになる。すなわち、妥当なスタンダードを誰が、どのように、どういった正当性をもって、まとめるのか。誰がスタンダードを検査し、どうやって遵守するのか。そのことはとりわけ、諸機関(つまりスタンダードを学ぶ機会のことであり、そこでは諸機関の設備のための財政的リソースという決定的な問題が重要である)のスタンダードに当てはまる。個々の要素間の作用の因果関係は本当に、この図式が示唆するように一直線にいくものなのか。

多くの異議によって特徴づけられる教育政策の作用領域だけをとってみても、これに関して『教育研究事典』(Richardson 2002, 751ff.)⁽⁷⁴⁾の最新版において一つの章が費やされている。そのなかでダーリング=ハモンド(同上書, 761ff.)⁽⁷⁴⁾は、とりわけ必要となる認証・評価の機器・機関の構築という分野での展開について冷静な総決算をおこなっている。最新の寄稿論文が要約しているところによれば、「学生たちは共通のスタンダードを義務づけられ、それを身につけなければますます深刻な不利益

を経験するようになってきている。それにもかかわらず、(アメリカの：論者)ほとんどの州では、学習のための鍵となる教育リソースへの財源とアクセスが平等に保障されていない」(Darling-Hammond 2007, 318)⁽²¹⁾。また、テスト結果を過剰評価する「ハイパー・テスト意識(hyper-test consciousness)」(Baker 2007, 310)⁽²⁾というネガティブな結果が、教師活動と教員養成の方向づけという文脈においても、徹底的に論究される。「組織学習の理論と学校改善研究の成果から出発して、専門家たちが一致しているのは、スタンダードが学校と授業を変え、学習結果を改善しうるのは次の場合に限られる、という点である。すなわち、(a)教師が不可欠のコンピテンスと思惑様式もっているか、あるいはそれらを手に入れることができる場合、(b)学校が外部の助言に支えられながら、自己自身の実践を評価し、さらに発展させ始めている場合、(c)実施されるテストの仕方が要求の多い学習目標を実際に表現している場合、(d)自己の成果に満足していない学校と教員と生徒が、適切な援助を受ける場合」(Klieme 2004, 631)⁽⁵¹⁾。これらのことを、とりわけフィンランドの教育制度はうまくおこなっているように思われ(Valijarvi 2007)⁽⁹⁸⁾、それは「スタンダード化しないスタンダード」(Darling-Hammond 1997)⁽¹⁹⁾によるコントロールという理想に、広く合致している。

アメリカにおける教職の専門職化過程での異議は、別のかたちでツァイヒナー (2006)⁽¹⁰³⁾によっても描写されている。学校と教員養成の改革に関する国際的な経験についての概観的論文のなかで、カルダーヘッド (2002)⁽¹⁵⁾は

深刻な結論に至っている。「教育システムにおいてよく考えられ体系的に計画された変化は、むしろ数少ないように思われる。・・・実際の改革はしばしば調整の不十分な中途半端な代物である。カリキュラム、学校マネジメント、評価、教師の養成・研修はしばしばお互いに独立して進行する。したがって、教育システムのなかで、そこで働く者たちにとってストレスが引き起こされるような葛藤が生じたとしても、何ら驚くべきことではない」(Calderhead 2002, 796)⁽⁴⁵⁾。

こうした背景のもとで、すべての関係者、とりわけ専門家の鑑定を受けた教師たちを改革の対話に参加させること、そしてその都度歴史的に展開してきた養成システムの相違に気を配ることが、さしせまって望まれるであろう。それにより、長い時間をかけて、スタンダードに定位した養成という意味での真の改革につながると思われる。

この意味で、ターハルト (2002)⁽⁹²⁾はドイツにおける教師教育システムについて、スタンダードモデルを基本的に採用するような一つの考え方を発展させた。しかし、そこでは三つの段階からなる教師教育の構造は維持された。

ターハルトは、第一と第二段階の教員養成のための中核的カリキュラムの形式での内容スタンダードと、コンピテンスの次元での分類(知ること、反省すること、コミュニケーションすること、評価すること、できること)とを区別している。ターハルトによれば、コンピテンスのある教師がどのように生まれるかは職歴全体に関わることである(Fuller/Brown 1975; Terhart u.a. 1994; Terhart 2001, 20ff.)⁽³⁵⁾⁽⁹⁴⁾⁽⁹¹⁾。したがって、大学で第一段階の教員養成を終えたとしても、職業コンピテンスをもった教師がすぐに出てくるわけではない。「良い」教師の品質は、相前後して組まれているコンピテンス発達の三つの段階を経て初めて達成される(Terhart 2002, 2006)⁽⁹²⁾⁽⁹³⁾。「ターハルトのモデルには二つの利点を見ることができる。・・・第一に、そのモデルが、すべての州でいくつかの点で異なっている教員養成のカリキュラム上の構成要素(すなわち授業科目、教科教授学、教育学/教育科学、教育実習、学校・授業改善)に直結するからである。また第二に、教師としての職歴を見通してコンピテンスの発達を展望しているからである」。このモデルにしたがえば、能力(行為における知識)は大学での第一段階の養成のテーマではなく、第二の養成段階ではじめて重要な発達目標となる(Baumert/Kunter 2006, 479)⁽⁶⁾。こうしたスタンダードモデルにおいては、「コンピテンスのある」教師に特別な専門知と行為能力を類型化し定式化するために、きわめて広範な理論的、実証的研究が暗黙のうちに統合されることになる。その意味で、ターハルトの以下の指摘は重要である。「教師はほんの一瞬の間に、絶えず流動的な

社会や動機や認知にかかわる出来事に対して、解決策を生み出さなければならない。このような出来事は、異なった前提をもつ生徒の集団においてそのつど独自のダイナミズムを有している。そうしたダイナミズムから生じる要求に応えるためには、問題や状況に関連づけられた行為モデルの、大規模で細分化したレパートリーが必要である。このような行為のレパートリーから直接的に一定の活動様式を取り出すことができる(場合によっては、状況に応じて修正することもできる)のである。そのつどの状況にふさわしい行為のレパートリーはルーティーンや経験に基づいており、台本や振り付けを含んでいる。教授上の問題もしくは学校の問題を解決するための基盤として、またそうした問題の質を評価するための基盤として役立つのが、科学的に基礎づけられた知識である。ルーティーンの構築と修正は、職業的行為において展開されなければならない。そのために教師は問題の解決策を生み出し、テストし、反省し、体に刻み込んでいかなければならないのである。」(Terhart 2000, 55f.)⁽⁹⁰⁾

5. おわりに

以上、本稿では、20世紀初頭から現在に至るドイツにおける教職の専門性に関する諸議論を分析することを通して、理想的教師像の歴史的展開を思想的に明らかにしてきた。

ドイツでは20世紀半ばまで、「良い」教師の基準は、さまざまな徳からなる「教育的態度」を身につけた教師人格であった。しかし、そうした包括的な教師人格がいかなる教育効果をもたらすかは検証不可能であるという問題点があった。50年代以降、社会科学分野で専門職論が展開し教育専門職の科学化が進行するなかで、教師の実践的課題を具体的に項目化する作業がおこなわれた。1970年の「教育制度の構造改革」はこうした流れのなかで発表されたものであり、そこで明示された5つの課題領域(教授、教育、評価、相談、革新)はその後のコンピテンス重視の教師像にも影響を与える重要なものであった。しかし、ドイツにおいてコンピテンスの獲得が「良い」教師の基準として本格的に要請されるのは、2000年の「PISAショック」以降である。そこでは、学校の品質と生徒の学力に影響を与える最重要の要因として、教師の養成と研修に国家的な関心が寄せられた。そして、質の高い教員養成と研修を確保するために、教師教育スタンダードが開発され、専門的な知識と技能を検証可能なかたちで教師に習得させることが目指されているのである。こうしたコンピテンス重視の教師教育スタンダードが、一方で、学校でのより効果的な学習とより良い学習成果を達成するような、良い教師の養成につながるということが期待される。他方で、多様な能力と人格特性の統合体としての教師の存在が、個々のコンピテンスに解

体され、測定可能な能力のみが偏重されるのではないかと懸念が出されている。コンピテンス重視の教師像は今日きわめて支配的な教師像であるが、同時に、スタンダード、学校改善、評価、政策決定、説明責任のあいだの関係について、いまだ多くの問いを開いたままにしていると言えよう。

なお本稿では紙幅の制限があるため、「反省的実践家 (reflective practitioners)」(Schön 1983, 1987)⁽⁷⁷⁾⁽⁷⁸⁾としての教師に典型的な行為知の特色に関する広範な歴史的・実証的研究や、経験と反省による「行為における知識 (knowledge in action)」と「行為についての知識 (knowledge on action)」の協働において現れる教師の「主観的理論 (subjektive Theorien)」(Bromme 2004; Neuweg 2005; Neumann 2007)⁽¹³⁾⁽⁵⁸⁾⁽⁵⁷⁾に、詳しく立ち入ることはできなかった。すでに述べたとおり、熟達した行為知の認識論について、大学での理論と実践と教育実習の学修について、研究的学習について、アクションリサーチとしての教師研究について、また教師教育の三つの時期で提供される教育内容を見通しての大学教授学的変化について、国際的な研究状況は非常に多岐にわたるため、それらは個別の研究論文を必要とするであろう (Fried 2004; Allemenn-Ghionda/ Terhart 2006)⁽³⁴⁾⁽¹⁾。今後の課題としたい。

参考文献

- (1) Allemann-Ghionda, C./ Terhart, E. (Hrsg.) : Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern : Ausbildung und Beruf. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51. Beiheft. Weinheim/ Basel 2006
- (2) Baker, E. L. : The End(s) of Testing. In : *Educational Researcher* 36 (2007), pp. 309-317
- (3) Barone, T. E. : The Mission and Prospects of School Education in the 21st Century : A View from the United States. In : The Joint Graduate School (Ph.D. Program) in Science of School Education (Ed.) 2007, pp. 156-160
- (4) Bauer, K. -O. : *Pädagogische Basiskompetenzen. Theorie und Training*. Weinheim /München 2005
- (5) Baumert, J. : Deutschland im internationalen Bildungvergleich. In: Kilius, N./Kluge,J./ Reisch,L. (Hrsg.) : *Die Zukunft der Bildung*. Frankfurt 2002, S. 100-150
- (6) Baumert, J. / Kunter, M. : Stichwort : Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In : *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9 (2006), S. 469-520
- (7) Baumert, J.u.a. (Hrsg.): *TIMSS - Mathematisch - naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Bereich. Deskriptive Befunde*. Opladen 1997
- (8) Baumert, J. u.a. (Hrsg.): *PISA 2000. Basis- kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen 2000.
- (9) Becker, G. u.a. (Hrsg.) : *Standards. Unterrichten zwischen Kompetenzen, zentralen Prüfungen und Vergleichsarbeiten*. Friedrich Jahresheft XXIII. Seelze 2005
- (10) Biklen, S. K./ Pollard, D. : Feminist Perspectives on Gender in Classrooms. In : Richardson, V. (Ed.) 2002, pp. 723-748
- (11) Bohnsack, F. : Persönlichkeitsbildung von Lehrer- innen und Lehrern. In : Blömeke, S. u.a. (Hrsg.) : *Handbuch Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn 2003, S. 152-164
- (12) Bollnow, O. F. : Theorie und Praxis der Lehrer- bildung. In : *15. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik*, Weinheim 1978, S.155-164
- (13) Bromme, R. : Das implizite Wissen des Experten. In : Koch - Prieue, B./ Kolbe, F. - U./ Wildt, J. (Hrsg.) : *Grundlagenforschung und mikro- didaktische Reformansätze zur Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn 2004, S. 22-48
- (14) Buhren, C. G./ Rolff, H.- G. : *Personalentwicklung in Schulen*. Weinheim/ Basel 2002
- (15) Calderhead, J.: International Experiences of Teaching Reform. In: Richardson, V. (Ed.) : 2002, pp. 777-800
- (16) Carlsburg, G.-B.v./ Heitger, M. (Hrsg.) : *Der Lehrer - ein (un) unmöglicher Beruf*. Frankfurt 2005
- (17) Combe, A./ Helsper, W. (Hrsg.) : *Pädagogische Professionalität*. Frankfurt 1996
- (18) Combe, A./ Kolbe, F.-U. : Lehrerprofessionalität : Wissen, Können, Handeln. In : Helsper, W./ Böhme, J. (Hrsg.) : *Handbuch der Schulforschung*. Wiesbaden 2004, S. 833-851
- (19) Darling-Hammond, L. : *The Right to Learn. A Blueprint for Creating Schools that Work*. San Francisco 1997
- (20) Darling-Hammond, L. : Standard Setting in Teaching : Changes in Licensing, Certification and Assessment. In : Richardson, V. (Ed.) 2002, pp. 751-776
- (21) Darling-Hammond, L. : The Flat Earth and Education : How America's Commitment to Equity will Determine Our Future. In : *Educational Researcher* 36 (2007), pp. 318-333
- (22) Deutscher Bildungsrat : *Strukturplan für das Bildungswesen*. Stuttgart 1970 (4. Auflage 1972)
- (23) Ditton, H.: Qualitätskontrolle und Qualität- sicherung in Schule und Unterricht. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 41. Beiheft. Weinheim / Basel 2000, S. 73-92
- (24) Drummond, H. : *The Quality Movement*. London 1992
- (25) Erpenbeck, J./ Heyse, U. : *Die Kompetenzbiographie*.

- Münster 1999
- (26) Erpenbeck, J./ Rosenstiel, L.v. (Hrsg.) : *Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, Verstehen und Bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis.* Stuttgart 2003
- (27) Fend, H.: *Gesamtschule im Vergleich.* Weinheim 1982
- (28) Fend, H.: "Gute Schulen - schlechte Schulen". Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. In: *Die Deutsche Schule* 78 (1986) , S. 275-293
- (29) Fend, H.: Schulkultur und Schulqualität. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 34. Beiheft. Weinheim 1996, S. 85-97
- (30) Fend, H.: *Qualität im Bildungswesen.* Weinheim/ Basel 1998
- (31) Fend, H.: Qualität und Qualitätssicherung im Bildungswesen. Wohlfahrtsstaatliche und Marktmodelle. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 41. Beiheft. Weinheim 2000, S. 55-72
- (32) Freund, G./ Gruber, H./Weidinger, W. (Hrsg.): *Guter Unterricht - Was ist das? Aspekte von Unterrichtsqualität.* Wien 1998
- (33) Frey, A. : Methoden und Instrumente zur Diagnose beruflicher Kompetenzen von Lehrkräften - eine erste Standortbestimmung zu bereits publizierten Instrumenten. In : *Zeitschrift für Pädagogik*, 51.Beiheft. Weinheim 2006, S. 30-46
- (34) Fried, L : Polyvalenz und Professionalität. In : Blömeke, S./ Reinhold, P./ Tulodziecki, G./ Wildt, J. (Hrsg.) : *Handbuch Lehrerbildung.* Bad Heilbrunn 2004, S. 232-241
- (35) Fuller, F./ Brown, O.H. : Becoming a Teacher. In : Ryan, K. (Ed.) : *Teacher Education.* Chicago 1975, pp. 25-52
- (36) Gidion, J. : Lehrer. Anmerkungen zu einem unmöglichen Beruf. In : *Neue Sammlung* 21 (1981), S. 530-542
- (37) Giesecke, H. : *Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns.* Weinheim 1987 (4. Auflage 1993)
- (38) Gogolin, I. u.a. (Hrsg.) : Standards und Standardisierung in der Erziehungswissenschaft. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8. Beiheft. Wiesbaden 2005
- (39) Gonon, P. u.a.: *Qualitätssysteme auf dem Prüfstand. Die neue Qualitätsdiskussion in Schule und Bildung.* Aarau 1998
- (40) Griffin, G. A.(Ed.) : *The Education of Teachers.* Chicago 1999
- (41) Hänsel, D. : *Die Anpassung des Lehrers.* Weinheim 1975
- (42) Helmke, A. : *Unterrichtsqualität - Erfassen, Bewerten, Verbessern.* Seelze 2003
- (43) Helsper, W. : Antinomien, Widersprüche, Paradoxien. Lehrerarbeit - ein unmögliches Geschäft? In : Kolbe, F. - U./ Koch-Priewe, B./ Wildt, J.(Hrsg.): *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung.* Bad Heilbrunn 2004, S. 49-98
- (44) Hentig, H.v. : *Die Schule neu denken.* München 1993
- (45) Hillert, A./ Schmitz, E. (Hrsg.) : *Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern.* Stuttgart 2004
- (46) Hilligus, A. H. / Rinkens, H.- D. (Hrsg.) : *Standards und Kompetenzen - neue Qualität in der Lehrerbildung ? Neue Ansätze und Erfahrungen in nationaler und internationaler Perspektive.* Münster 2006
- (47) Horn, R. A. Jr. : *Standards.* New York 2004
- (48) Ishikawa, K.: *What is Total Quality Control? The Japanese Way.* Englewood Cliffs 1985
- (49) Johnson, H. C. : Teacher Competence : An Historical Analysis. In : Short, E. (Ed.) : *Competence.* Lanham 1984, pp. 41-69
- (50) Kerschensteiner, G. : *Die Seele der Erzieher und das Problem der Lehrerbildung,* München 1921
- (51) Klieme, E. : Begründung, Implementation und Wirkungen von Bildungsstandards : Aktuelle Diskussionslinien und empirische Befunde. In : *Zeitschrift für Pädagogik* 50 (2004), S. 625-634
- (52) Klieme, E. u.a. (Hrsg.) : *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards - Eine Expertise.* Frankfurt 2003
- (53) Korthagen, F. A. / Kessels, J. P. A. M. : Linking Theory and Practice : Changing the Pedagogy of Teacher Education. In : *Educational Researcher* 28 (1999), pp. 4-17
- (54) Liket, T. : Generalbericht. In : Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hrsg.) : *Lernen in einer dynamischen und offenen Gesellschaft-die Rolle der Schule. OECD/DERI - Seminar Dresden.* Bonn 1996
- (55) Mager, R. F.: *Lernziele und programmierter Unterricht.* Weinheim / Basel / Berlin 1965
- (56) Müller - Fohrbrodt, G./ Cloetta, B./ Dann, H. D. : *Der Praxisschock bei jungen Lehrern.* Stuttgart 1978
- (57) Neumann, K. : The Mission and Prospect of School Education in the 21st Century : Teacher Education, Theory and Practice, and National Curriculum Standards. In : The Joint Graduate School (Ph.D. Program) in Science of School Education (Ed.) 2007, pp. 137-141
- (58) Neuweg, G. H. : Emergenzbedingungen pädagogischer Könnerschaft. In : Heid, H./ Harteis, C. (Hrsg.) : *Verwertbarkeit. Ein Qualitätskriterium (erziehungswissenschaftlich)*

- wissenschaftlichen Wissens? Wiesbaden 2005, S. 205-228
- (59) Noddings, N. : Feminist Critiques of the Professions. In : *Review of Research in Education* 16 (1990), pp. 393-424
- (60) Noddings, N. : Caring and Competence. In : Griffin, G.A. (Ed.) : *The Education of Teachers*. Chicago 1999, pp. 205-220
- (61) Noddings, N. : The Caring Teacher. In : Richardson, V. (Ed.) 2002, pp. 99-105
- (62) Oelkers, J. : Standards in der Lehrerbildung. Eine dringliche Aufgabe, die der Präzisierung bedarf. In : *Die Deutsche Schule*, 7. Beiheft. Weinheim 2003, S. 54-70
- (63) Oelkers, J. : *Gesamtschule in Deutschland. Eine historische Analyse und ein Ausweg aus dem Dilemma*. Weinheim/Basel 2006
- (64) Oelkers, J./ Neumann, D. : "Verwissenschaftlichung" als Mythos : Legitimationsprobleme der Lehrerbildung in historischer Sicht. In : *Zeitschrift für Pädagogik* 30 (1984), S. 229-252
- (65) Oevermann, U. : Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In : Combe, A./ Helsper, W. (Hrsg.) : *Pädagogische Professionalität*. Frankfurt 1996, S. 70-82
- (66) Oser, F. : Standards in der Lehrerbildung Teil 1 und 2. In : *Beiträge zur Lehrerbildung* 15 (1997), S. 26-37 ; 201-228
- (67) Oser, F. : Standards : Kompetenzen von Lehrpersonen. In: Oser, F./ Oelkers, J.(Hrsg.) : *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme*. Zürich 2001, S. 215-342
- (68) Oser, F. / Oelkers, J. (Hrsg.) : *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards*. Chur / Zürich 2001
- (69) Poetter, T. S. / Goodney, T. L. / Bird, J. L. (Ed.) : *Critical Perspectives on the Curriculum of Teacher Education*. Dallas / Lanham 2004
- (70) Prenzel, M. u.a. (Hrsg.) : *PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland. Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs*. Münster 2006
- (71) Prondczynsky, A.v. : Evaluation der Lehrerausbildung in den USA. Geschichte, Methoden, Befunde. In: Keiner, E. (Hrsg.): *Evaluation (in) der Erziehungswissenschaft*. Weinheim/Basel, 2001, S. 91-140
- (72) Ravitch, D. : *National Standards in American Education. A Citizen's Guide*. Washington, DC 1995
- (73) Reiber, K.: Die Neuvermessung der Lehrerbildung. Konsequente Kompetenzorientierung durch Standards? In: *Die Deutsche Schule* 99 (2007), S. 164-174
- (74) Richardson, V. (Ed.) : *Handbook of Research on Teaching. Fourth Edition*. Washington, DC 2002
- (75) Schlömerkemper, J. (Hrsg.) : Bildung und Standards. Zur Kritik der "Instandardsetzung" des deutschen Bildungswesens. *Die Deutsche Schule*, 8. Beiheft. Weinheim 2004
- (76) Schmidt, J. U.: Psychologische Messverfahren für soziale Kompetenzen. In : Seyfried, B. (Hrsg.) : *Stolperstein Sozialkompetenz : Was macht es so schwierig, sie zu erfassen, zu fördern und zu beurteilen*. Bielefeld 1995, S. 117-135
- (77) Schön, D. : *The Reflective Practitioner : How Professionals think in Action*. New York 1983
- (78) Schön, D. : *Educating the Reflective Practitioner : Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco 1987
- (79) Schwänke, U. : *Der Beruf des Lehrers. Professionalisierung und Autonomie im historischen Prozess*. Weinheim 1988
- (80) Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) : Standards für die Lehrerbildung : Bildungswissenschaften. In : *Zeitschrift für Pädagogik* 51 (2005), S. 280-290
- (81) Short, E. (Ed.) : *Competence*. Lanham 1984
- (82) Shulman, L. S. : Theory, Practice, and the Education of Professionals. In : *The Elementary School Journal* 98 (1998), pp. 511-526
- (83) Shulman, L. S. : *The Wisdom of Practice. Essays on Teaching, Learning, and Learning to Teach*. San Francisco 2006
- (84) Spencer, D. A. : Teacher's Work in Historical and Social Context. In : Richardson, V. (Ed.) 2002, pp. 803-825
- (85) Tenorth, H. -E.: Professionstheorie für die Pädagogik? In: *Zeitschrift für Pädagogik* 35 (1989), S. 809-824
- (86) Tenorth, H. - E. : Bildungsstandards und Kerncurriculum. In : *Zeitschrift für Pädagogik* 50 (2004), S. 649-661
- (87) Tenorth, H.-E. : Auch eine Konvention bedarf der Rechtfertigung. Legitimationsprobleme bei Bildungsstandards. In : Becker, u.a. (Hrsg.) 2005, S. 30-31
- (88) Tenorth, H.-E.: Professionalität im Lehrerberuf. Ratlosigkeit der Theorie, gelingende Praxis. In : *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9 (2006), S. 580-597
- (89) Terhart, E. : Lehrerberuf und Professionalität. In: Dewe, B. u.a. (Hrsg.) : *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern*. Wiesbaden 1990, S. 103-131
- (90) Terhart, E. (Hrsg.) : *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Weinheim / Basel 2000

- (91) Terhart, E. : *Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reform- konzepte.* Weinheim/ Basel 2001, S. 13-114
- (92) Terhart, E. : *Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz. ZKL - Texte 24.* Münster 2002
- (93) Terhart, E. : Standards und Kompetenzen in der Lehrerbildung. In : Hilligus, A. H./ Rinkens, H.-D. (Hrsg.) : *Standards und Kompetenzen- neue Qualität in der Lehrerbildung?* Münster 2006, S. 29-42
- (94) Terhart, E. u.a. : *Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen.* Frankfurt 1994
- (95) Terhart, E. u.a. (Hrsg.) : Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich. *Zeitschrift für Pädagogik*, 41. Beiheft. Weinheim / Basel 2000
- (96) The Joint Graduate School (Ph.D. Program) in Science of School Education (Ed.) : *Zwischen- bericht Projekt E : Kyoiku-jissen-gaku no Riron- kochiku oyobi Moderu-Kenkyu.* Hyogo 2007
- (97) Thiel, F. : Profession als Lebensform. Entwürfe des neuen Lehrers nach 1900. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 53 (2007), S.74-91
- (98) Välijärvi, J. : The Mission and Prospects of School Education in the 21st Century : Quality and equity - conflicting principles of education system? - The Finnish case. In : The Joint Graduate School (Ph.D. Program) in Science of School Education (Ed.) 2007, pp. 146-150
- (99) Weinert, F. E./ Helmke, A.: Der gute Lehrer : Person, Funktion oder Fiktion? In : *Zeitschrift für Pädagogik*, 34. Beiheft. Weinheim / Basel 1996, S. 223-233
- (100) Weinert, F. E. : Concept of Competence : A Conceptual Clarification. In : Rychen, D. S./ Salganik, L. H.(Hrsg.) : *Defining and Selecting Key Competencies.* Seattle 2001, S. 45-65
- (101) Weniger, E. : *Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis. Probleme der akademischen Lehrerbildung.* Weinheim 1952
- (102) Wilbers, K. : *Standards für die Bildung von Lehrkräften.* Bielefeld 2006 (sowi - online e. V.)
- (103) Zeichner, K. : Konzepte von Lehrerexpertise und Lehrerausbildung in den Vereinigten Staaten. In : *Zeitschrift für Pädagogik*, 51. Beiheft. Weinheim 2006, S. 97-113
- (104) 小柳和喜雄「ドイツにおける教師の情報活用能力を育成するカリキュラムの枠組みに関する研究－eL3プロジェクトを中心に」『奈良教育大学紀要』第V部門, 第52巻, 第1号, 2006年, 205－219頁
- (105) 原田信之他「ドイツにおける教員養成スタンダード－学部教育・現職教育における教職専門資質の基準－」『九州情報大学研究論集』第8巻, 第1号, 2006年, 51－68頁
- (106) 中央教育審議会「今後の教員養成・免許制度に在り方について (答申)」 2006年 (http://www.mext.go.jp/b_menu/hingi/chukyo/chukyo0/toushin/06071910.htm)

図版

- 図1 Reiber, K.: Die Neuvermessung der Lehrerbildung. Konsequente Kompetenzorientierung durch Standards? In: *Die Deutsche Schule* 99 (2007), S.168
- 図2 Wilbers, K. : *Standards für die Bildung von Lehrkräften.* Bielefeld 2006 (sowi - online e. V.), S.5