東京学芸大学リポジトリ
Tokyo Gakugei University Repository

# ドイツの中途入職教員関連施策の現状と課題



| メタデータ | 言語: Japanese<br>出版者:<br>公開日: 2021-06-17<br>キーワード (Ja):<br>キーワード (En): teacher training, second career teacher, education in Germany<br>作成者: 前原, 健二<br>メールアドレス:<br>所属: |
|---|---|
| URL | http://hdl.handle.net/2309/00173294 |

東京学芸大学次世代教育研究センター紀要　第２巻　pp. 9-16，2021

# ドイツの中途入職教員関連施策の現状と課題

前　原　健　二*

（2021年1月12日受理）

MAEHARA, K.; Current status and issues about second career teachers in Germany.　ISSN 2435-3876

The purpose of this paper is to summarize the institutional, policy, and academic research trends about second career teachers in Germany and to provide a basis for comparison in the study of them in Japan.

In Germany, the recruitment of second career teachers has been increasing in recent years. The problem of second career teachers basically stems from a “quantitative” problem. But this “quantitative” problem is directly related to the “qualitative” problem. But, what is the “quality” of teachers? Second career teachers in Japan is often expected to bring “new air into the school”. In Germany, such role is not expected to second career teachers. Compared to the situation in Germany, the expectations for second career teachers in Japan are vague and broad.

The “second career teachers” in Germany are divided into several categories. Broadly speaking, there are two types of them: those who are appointed directly as school teachers without any qualifications (Seiteneinstieg), and those who are appointed after they have finished a special program for unqualified teacher candidates that paves the way for a shortened path to regular teaching qualifications (Quereinstieg).

At present, 9.2 percent of newly hired teachers in Germany are appointed without qualifications. This percentage varies widely from state to state. In some states, the percentage of teachers without qualification exceeds 20 percent. In Brandenburg, the state with the largest such number, this percentage exceeds 40 percent.

The existence of second career teachers may undermine the social prestige of teachers. It may also be argued that it may actually lower the quality of school education. In order to avoid these criticisms, some universities have developed programs of supplementary education for second career teachers.

Teacher training in Germany is a two-stage system that requires five years of university study followed by two years of probationary work at school. Whether or not programs for second career teachers which are deviated from the standard way of teacher training will become a “second way of teacher training” has not been decided. But this is an important issue of educational policy.

KEY WORDS : teacher training, second career teacher, education in Germany

* *Research Center for Education in the Next Generation, Tokyo Gakugei University*

* 東京学芸大学次世代教育研究センター

## １．はじめに

本稿の目的はドイツの中途入職教員をめぐる制度，政策及び学術的な研究動向を整理し，日本の中途入職教員に関する検討の比較材料を得ることである。「中途」の入職をめぐる事情は，教員養成及び免許制度と直接的な関連を持つ。したがって教員養成及び免許制度において違いが大きい場合には直接的な比較は難しい。また，教職を取り巻く社会状況の違いも直接的な比較を難しくする。しかしこれらの点を考慮に入れると，実際問題としては直接的な比較はどの国や社会との間においても不可能である。本稿の狙いは，そうした意味での直接的な比較の材料を得ることではなく，より緩やかに，中途入職教員に関わる様々な論点を具体的に理解することである。要するに，ここでのドイツの事例の参照が直接的に日本の中途入職教員研究の先例と位置づけられるわけではない。とはいえ，すでに旧稿で述べたように，「社会からの期待が大きい」けれど「実態はほとんど何も知られていない」日本の中途入職教員研究の現状に照らすと，ひとつの参照点としての意義はあると言えるだろう。

具体的な作業としては，いくつかの文献を資料として，近年のドイツにおける「中途入職教員」の制度化の状況を整理する。その上で，中途入職教員の存在と拡大が学校制度に対してどのような論点を生み出しているのか，考察する。最後に日本の中途入職教員研究との相違を念頭に置きつつ，いくつかの論点を指摘する。

## ２．ドイツの中途入職教員の定義

ドイツの標準的な教員養成教育は二層構造を成している。つまり学部及び大学院における目的養成の課程における学修とその締め括りとなる第一次国家試験（あるいは修士号の取得）までの「第１段階」と，その後の「学校での試補勤務」と教員ゼミナール等における学修を組み合わせた２年間のプログラムの後に受験することになる第二次国家試験までの「第２段階」である。この時点でようやく正規の教員としての入職が可能になる。入職後の現職教員としての研修を「第３段階」と位置づけて議論する場合もある。

この標準的な教員養成教育の過程を経ずに教職へ入る場合がすべて広義の「中途入職教員」になる。ドイツ各州の文部大臣の連絡調整機関である常設文部大臣会議（KMK）は，従前から「中途入職教員 Seiteneinsteiger」を「通常，大学を卒業しているが教職のための第一次国家試験を修了しておらず，本来の試補勤務に就かないまま学校に採用される者」と定義している[1]。この包括的な定義は，標準的な教員養成の過程から逸脱の度合い（あるいは補填の度合い）に応じて，更に「代用型中途入職 Seiteneinstieg」と「促成型中途入職 Quereinstieg」に区別される[2]。「代用型中途入職」とは，二層構造の教員養成教育をまったく受けていない大卒者がそのまま教員として任用されるものである。「促成型中途入職」とは，教員養成教育の全部または一部を集中的に修め，国家試験の全部または一部に合格した後に教員として任用されるものである。

バイアーらは，これらを実際に行われている施策に即して更に四つないし六つの類型に区分している[3]。それによれば，中途入職教員は次のように様々な類型がある。

タイプ１　単純な直接代用型中途入職（Direkteinstieg）

大卒であることを要件として，準備教育なしに学校へ教員として任用し，補充的な教職教育を予定しないもの。

タイプ２　補充教育付きの代用型中途入職（Seiteneinstieg mit berufsbegleitender Qualifizierung）

大卒であることを要件として，準備教育なしに学校へ教員として任用し，勤務と並行して一定の補充的な教職教育を予定するもの。

＊　このタイプ２は，補充教育の内容に照らして，つまり通常の試補勤務期間中の養成プログラムと同一のものを予定する場合，それに一定の修正を加えたプログラムを予定する場合，中途入職教員専用のプログラムを予定する場合といったように更に細分化して捉えることができる。いずれにしても，国家試験の修了による正規の教員資格の取得は予定されない。

タイプ３　促成試補勤務型（Quereinstieg）

大卒であることを要件とし，第一次国家試験までの学修を省略して試補勤務に入り，試補勤務修了後に第二次国家試験を修了して正規の教員になるもの。この場合，制度理論的には教職と無関係の大学修了の学位が教職のための第一次国家試験または教育学修士の学位と同格とみなされていることになる。

タイプ４　促成資格取得型（Qualifizierter Quereinstieg）

大卒であることを要件として，限定的な範囲の教育学，教科専門内容，教科教授法を集中的に学び，その後に試補勤務に入り，試補勤務修了後に第二次国家試験を修了して正規の教員になるもの。

以上の区分について，いくつかの点を補足しておく。まず，タイプ１及び２とタイプ３及び４を区別する決定的な違いは，前者においては正規の教員資格の取得が端的に予定されていないのに対して後者においては正規の教員資格の取得が予定されているということである。正規の教員資格の有無は直接的には適用される給与表の違いに反映される。つまりタイプ１及び２の中途入職教員は正規の教員資格を持った教員よりも安い給与で勤務することになり，この差は回復されることがない。タイプ２とタイプ３は特定の学校で授業を担当しながら教職関連の補充教育を受けるという点では似ている。特にタイプ２で試補勤務者と同一のプログラムを受ける場合は実質的にタイプ３と同じことになる。この間の給与は勤務の実態に応じて支給されると考えられるので，そこでも実質的な違いはない。ポイントは，タイプ２は第二次国家試験を経て正規の教員資格を取得するという想定になっていないのに対して，タイプ３は正規の教員資格の取得を想定しているという点である。

タイプ３とタイプ４は第一次国家試験それ自体とそこへ至る体系的な学修を免除している点では同じである。違いは試補勤務に入る前に特段の補充教育を行わないか（タイプ３），集中的な補充教育を行うか（タイプ４）という点である。集中的な補充教育は本来求められる学識やスキルのすべてを補償するものではなく，数週間から数ヶ月程度のボリュームが想定されている。

## ３．中途入職教員の統計的現状

最新の教員入職統計によれば，2019年度にドイツ全体で新規に教員として採用された35234人のうち代用型中途入職者Seiteneinsteigerは3245人，9.2%であった（表１）。この数値は上述のタイプ分けによるタイプ１とタイプ２に該当する人数であり，試補勤務から始めるタイプ３とタイプ４を含んでいない。

表１　ドイツの中途入職教員数（2019年）

| | 中途入職教員 | 新任教員総数 |
|---|---|---|
| ドイツ全体 | 3245 | 35234 |
| バーデン・ヴュルテンベルク州 | 130 | 4453 |
| バイエルン州 | 0 | 5522 |
| ベルリン | 516 | 2157 |
| ブランデンブルク州 | 443 | 1087 |
| ブレーメン | 82 | 445 |
| ハンブルク | 34 | 943 |
| ヘッセン州 | 36 | 2548 |
| メクレンブルク・フォアポンメルン州 | 233 | 732 |
| ニーダーザクセン州 | 316 | 3390 |
| ノルトライン・ヴェストファーレン州 | 754 | 7794 |
| ラインラント・プファルツ州 | 7 | 1316 |
| ザールラント州 | 0 | 347 |
| ザクセン州 | 398 | 1619 |
| ザクセン・アンハルト州 | 211 | 814 |
| シュレスヴィヒ・ホルシュタイン州 | 33 | 1005 |
| テューリンゲン州 | 52 | 1062 |

Quelle: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, Einstellung von Lehrkräften 2019. Berlin, 2020.

これを州ごとに見ると，中途入職教員の採用事情には大きな地域的偏差があることがわかる。新規任用者に占める比率で見ると，中途入職教員の多い州としてブランデンブルク州の40.8%，メクレンブルク・フォアポンメルン州の31.8%がとりわけ目を惹くが，さらにベルリン，ザクセン州，ザクセン・アンハルト州で20%を超えている。ただし実数で見ると最も多いのはノルトライン・ヴェストファーレン州の754人である。

この教員入職統計には，中途入職教員が主に担当する教科に関する統計も含まれている（表２）。それによれば，3265人のうち一般教育系の教科への任用が2618人（約80%），職業教育系の教科への任用が402人（約12%），特別支援系の教科への任用が245人（約８%）である。一般教育系の教科の中ではドイツ語，自然科学，外国語，スポーツの担当が多いことがわかる[4]。この内訳についても州ごとの偏差がとても大きく，例えばバーデン・ヴュルテンベルク州では130人の中途入職教員のうち119人は職業教育系の科目で任用されているのに対してベルリンやノルトライン・ヴェストファーレン州では中途入職教員の９割以上が一般教育系の教科で任用されている。

表２　教科別・州別の中途入職教員数の任用状況（2019年）

| | 総数 | 一般教科 | ドイツ語 | 外国語 | 数学 | 情報 | 自然科学 | 社会科学 | 音楽 | 美術・造形 | スポーツ | 宗教 | 倫理・哲学 | 職業教科 | 特別支援 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| バーデン・ヴュルテンベルク州 | 130 | 11 | － | － | － | 10 | 1 | － | － | － | － | － | － | 119 | － |
| バイエルン州 | － | － | － | － | － | － | － | － | － | － | － | － | － | － | － |
| ベルリン | 516 | 496 | 177 | 24 | 79 | 2 | 85 | 19 | 34 | 56 | 20 | － | － | 7 | 13 |
| ブランデンブルク州 | 465 | 350 | 70 | 41 | 46 | 1 | 53 | 19 | 17 | 17 | 57 | － | 7 | 18 | 97 |
| ブレーメン | 82 | 60 | 12 | 8 | 3 | － | 11 | 2 | 1 | 1 | 3 | 1 | － | 3 | 19 |
| ハンブルク | 34 | 32 | 3 | 2 | 3 | 1 | 3 | 3 | 3 | 7 | 6 | － | － | 1 | 1 |
| ヘッセン州 | 36 | 26 | 2 | － | 8 | 4 | 4 | 1 | 2 | － | 4 | 1 | － | 10 | － |
| メクレンブルク・フォアポンメルン州 | 233 | 189 | 43 | 12 | 49 | 6 | 29 | 11 | 10 | 11 | 18 | － | － | 21 | 23 |
| ニーダーザクセン州 | 314 | 251 | 41 | 45 | 9 | 3 | 56 | 29 | 21 | 23 | 15 | 6 | 2 | 55 | 8 |
| ノルトライン・ヴェストファーレン州 | 754 | 658 | 45 | 118 | 24 | 9 | 137 | 28 | 71 | 62 | 157 | 3 | 4 | 95 | 1 |
| ラインラント・プファルツ州 | 7 | 2 | － | 1 | － | 1 | － | － | － | － | － | － | － | 5 | － |
| ザールラント州 | － | － | － | － | － | － | － | － | － | － | － | － | － | － | － |
| ザクセン州 | 398 | 307 | 76 | 48 | 42 | 15 | 38 | 14 | 20 | 19 | 17 | 18 | － | 38 | 53 |
| ザクセン・アンハルト州 | 211 | 161 | 19 | 17 | 12 | 3 | 41 | 23 | 7 | 10 | 26 | － | 2 | 21 | 29 |
| シュレスヴィヒ・ホルシュタイン州 | 33 | 31 | 2 | 2 | 7 | － | 14 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| テューリンゲン州 | 52 | 44 | － | 3 | 3 | － | 12 | 6 | 3 | 4 | 11 | 1 | 1 | 8 | － |
| ドイツ全体 | ＊3265 | 2618 | 490 | 321 | 284 | 55 | 484 | 157 | 191 | 212 | 335 | 31 | 17 | 402 | 245 |

Quelle: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, Einstellung von Lehrkräften 2019. Berlin, 2020.
＊「3265」は表１に示した総数「3245」と相違しているが、原資料のまま記載する。

## ４．中途入職教員をめぐる論点

### ４．１　中途入職教員増加の要因：「量」の問題

中途入職教員が統計上最初に捕捉されたのは2001年であり，その実数はドイツ全体で845人，新任教員に占める比率は2.7%であった。その後増減を繰り返し2010年には約1800人，2015年には約1500人となり，前掲の通り2019年には3000人を超えている。

中途入職教員が増加する理由は端的に言って「供給不足」である。つまり標準的な教員養成教育を修了して教職

に就く人数が需要に対して少ないということである。ドイツの教員養成は「目的養成」型であり，教員の供給は基本的に相当する大学のコースの入学者数に依存している。ドイツの大学は多くのコースにおいて学生の定員管理はきわめて緩やかであることと，前記のような二層構造の教員養成教育の結果として大学入学から正規の教員としての入職までに7年以上かかるという事情が相俟って，教員の供給数を計画的にコントロールすることは難しい。

ティルマンによれば，そもそも教員の需要と供給を適切に噛み合わせることは難しい[5]。西ドイツにおける1960年代のベビーブーム期にも1990年代以降の旧東ドイツ地域における出生数の急減にも，教育政策は的確に対応することができなかった。近年の出生数の急増（2013年から2017年にかけて約68万人から約78万人へ10万人の増加）に対しても同様の混乱が見込まれる。フルタイム勤務をやめてパートタイム勤務に切り替える教員の動向が予測できないこと，大学での専攻と将来の職業を考える際に若者は7，8年後の就職事情予測ではなくその時点での就職事情に即した判断をする傾向があることも教員の供給がコントロールできない理由であるとされている。

仮に大学入学以前の若者には無尽蔵に教職に対する希望があると想定したとしても，現在時点での教員不足を解消すべく養成教育を開始して正規の教員として任用可能になるのが7年後であるとすると，その時点では教員不足の事情は当然に変動しているであろう。教員資格を持ちながら教職に就いていない人材ストックが大量に存在することもないため，現在時点での教員不足は「無資格者」によって補填されざるを得ない。

### ４．２　教職の社会的威信への影響：「質」の問題

ドイツにおいて教職は比較的高く安定した社会的威信を持っているとみなされている。長期にわたる二層構造の養成教育と，（近年ではその適用が減少しているが）一般の公務員の職業上の身分とは異なる「官吏Beamte」としての雇用，これら二点と連動した給与水準がその社会的威信に実態的基礎を与えていた。中途入職教員の増加は，この教職の社会的威信を掘り崩す可能性がある。

狭義の中途入職教員つまり試補勤務と第二次国家試験を経ずに直接教員としての勤務を始めるタイプの者は，給与水準において正規の資格を持った教員よりも低く位置づけられる。この格差は勤務経験を積んでも解消されることがない。勤務経験を資格に置き換える仕組みは存在しないから，彼らは永遠に「正規の教員資格を持たない教員」として位置づけられることになる。こうしたタイプの教員が新規採用者の３割ないし４割を占める事態が続けば，少なくともその州においては教員はもはや長期の養成と厳格な国家資格を必要とする職ではなくなる。専門的な知識やスキルを修得することなしに手軽に入職できる仕事とみなされるようになる可能性がある。

### ４．３　教員養成教育の見直し

実際問題として，タイプ１及びタイプ２の中途入職教員は教職教養及び教科教育，授業法についての基礎知識とスキルを欠いたまま授業を担当することになる。担当する２つの科目は当人の大学での専攻を踏まえて決定されるが，この場合，要するに学校で担当する教科と関連した学修の経験があれば授業はできると想定していることになる。もし彼らの授業が正規の教員と比べて不十分なものであれば，そのことによって教職への信頼は低下することにならざるを得ない。

他方，もし彼らの授業が正規の教員の授業と遜色ないものであれば，ドイツの教員養成教育のあり方そのものの見直しが生じる可能性がある。大学で何らかの学問分野を修めていれば特別な準備教育なしに学校での勤務が可能であるならば，目的養成のためのコースも国家試験も試補勤務も必要ないことになるからである。

## ５．制度化の模索

### ５．１　Ｑマスター・プログラム

教員不足が事実上無資格の中途入職教員の参入を招いている現状に対して，教員養成教育の実質を確保するための試行的な取り組みも行われている。そのひとつがベルリン自由大学における「Ｑマスター・プログラム」である[6]。

Ｑマスター・プログラムの正式名称は「Qualifizierung von Quereinsteiger*innen im Master of Education　修士課程における中途入職者のための資格取得プログラム」である。このプログラムは2016/17年度から開始された。Ｑマスター・プログラムは４学期（２年間）の修士課程のコースである。参加資格は標準的な大学学部修了以上である。このプログラムに入った者はこれまで修得してきていない教職教養の基礎を補い，また必要に応じて自分が担当す

ることになる２つの教科の専門知識の補填を行う。プログラムの修了時には修士の学位を取得することになるが，これによって教職の試補勤務に入る資格が認められることになる。

このＱマスター・プログラムは前記の区分によるタイプ４（促成資格取得型）に該当する。つまり最初から学校に任用される代用型中途入職ではなく，正規の試補勤務の後に学校に任用されることを予定する中途入職（Quereinstieg）である。正規の手順では試補勤務に入るまでに最低5年間（学部３年間＋修士２年間）かかるところ，このプログラムでは２年間で試補勤務に入ることができ，３年間分を短縮することができる点で促成型であると言えるが，現在時点での教員不足に直接対応することはできない[7]。

### ５．２　BQLプログラム

もうひとつの比較的よく知らている中途入職教員のための取り組みがドレスデン工科大学における「Berufsbegleitenden Qualifizierung von Lehrkräften　職務並行型の教員資格付与プログラム」[8]（BQLプログラム）である。

BQLプログラムの参加者は学校での勤務に入る前に３ヶ月間の集中的な学修によって授業計画や成績評価，教授方法の基礎などを学ぶ。学校での勤務に入った後は，週３日を学校での勤務，週２日を大学における学修に費やす。大学での学修は担当する教科専門及び教科教授法の分野に限定され，教職教養に相当する部分は提供されない。BQLプログラムは２年間（基礎学校の場合は１年半）続き，修了後に正式な教員資格を持つ教員と同等の待遇を得ることになる[9]。

BQLプログラムへの参加には，すでに教員養成以外の分野で修士課程を修了していることが要件となる（学部３年＋修士２年の通算５年間の学修）。このプログラムは前記の区分によるタイプ２の変形である，とドレスデン工科大学のチームは説明している[10]。ポイントは３ヶ月の集中的学修の後の学校への任用は試補勤務ではなく，非標準的で無資格ではあるが正式な教員としての任用であるという点，BQLプログラムの修了後も正規の教員資格を得るわけではないが待遇は同等になるという点である。やや理解しにくいが，二層構造の教員養成において二度の国家試験を修了しない限りは正規の教員資格を授与しないという原則を保持しつつ，実際的な職務能力において同等と見なされれば同等の待遇を保障するという趣旨のものと考えられる。

### ５．３　教員養成の複線化の提起

二層構造の教員養成を修了せずに正式な教員となる道を教員不足という危機的状況における臨時的措置としてのみ位置づけるか，標準的な道とは異なる「第二の道」として恒久的に位置づけるか。ティルマンはあえてこれを「第二の道」として位置づける可能性を論じている[11]。

ティルマンによれば教育行政当局にとって教員不足の回避は必然的な願いであるが，正規の資格を持った教員が雇用できない場合に無資格者を雇用するのはやむを得ない選択である。同時に，教員としての基礎的な教育を受けていない者を任用することで学校教育の質が下がることも避けなければならず，ここには矛盾がある。他方，中途入職によって教職に就こうとする者の側に目を転じると，希望者の年齢は少なくとも30代，しばしば40代であり[12]，Ｑマスター・プログラムのように大学院で２年間の学修の後に試補勤務を経て正式に教職に就くというプランは収入面で不安が大きいと考えられる。彼らにとっては代用型中途入職は許容できても，正規の資格取得後の入職は許容しがたい面があると言える。要するに，教員不足を十分に能力を持った中途入職者で埋めるのは難しい。

こうしたいわばトリレンマを解消するためのティルマンの提起は次のようなものである。

① ベルリン自由大学のＱマスター・プログラムのようなプログラムにおいて，参加者は教育行政当局と「教育助手Aushilfslehrkraft」としての契約を結んである程度の収入が得られるようにする。
② 教育助手として，最初の１年間は週に10時間程度，学校で授業担当以外の仕事に携わる。２年目の前半は教員の指導の下に10時間程度の授業を担当する。
③ ２年間の修士課程（Ｑマスター）の修了後，試補勤務に入るが，教育助手としての経験を勘案して試補勤務期間を１年間に短縮する。これらによって教職への中途入職に必要な時間を３年間（修士２年間＋試補勤務１年間）に短縮し，その間の一定の収入を保障するようにする。

教員養成の「第二の道」の恒久化に関するこうした方策によって中途入職教員をめぐるトリレンマがどの程度解消できると実際にティルマンが考えているのかは判然としないが，ティルマンはこの提起を次のように締めくくっている。

「これに加えて，もし教育科学が，たとえば中途入職者の職務能力の獲得の過程や中途入職者の多様な職務上の経験の学校改善のプロジェクトへの活用についてこの第二の道の意義を検討するならば，新しい規範が生み出されるであろう：中途入職は緊急避難的プログラムではなく，教職への二つの道のうちの一つとなる。」[13]

## 6．若干の考察

本稿は限られた資料に即してではあるが近年のドイツの中途入職教員の現状及び関連施策，議論の方向性を概観してきた。最後に日本の中途入職教員研究との対比を念頭におき，若干の考察を加えておきたい。

ドイツの中途入職教員問題は「教員不足」に由来している点で日本の事情とは大きく異なる。日本でも教員採用試験の志願倍率の低下や臨時的任用教員ないし非常勤教員のなり手が見つけにくいなどの「教員不足」的な問題は存在するが，ドイツの現状との間には距離がある。ただし，「教員の量」を「教員の質」と組み合わせて考える場合には，構造的に似た問題があると見ることもできる。つまり「適切な質」を持ち合わせた教員候補者が確保しにくくなっているという現状認識の下に，標準的な教員養成教育のルートとは違うところから必要な量の教員候補者を確保することが求められていると見るならば，ドイツの現状は多くの具体的な示唆を含むものとなる。「教員不足」に起因するドイツの中途入職教員問題は，単に「量」を確保することにとどまらず，如何にして制度的に期待されている「質」を担保するかという関心と組み合わされ，入職前ないし入職後の学習プログラムの構成のあり方による区分を生み出していた（タイプ１からタイプ４）。「量」の確保のために，いわば「間口を広げる」施策を取りながら同時に「質」の低下を回避するような議論が構成されていると言うことができる。これは，たとえば志願倍率の多寡によって教員の「質」を論じる議論の構成とは異なる。

また，少なくとも本稿が論じた範囲においては，ドイツの中途入職教員には「民間企業経験からくる学校の閉鎖性の打破」のような機能は期待されていないことも特徴的である。ドイツの中途入職教員に期待されているのは通常の養成課程を経た教員と同等の職務能力であり，その中に前職での経験知云々は含まれない[14]。この点，ドイツにおいては教職に就く者に対する職能期待が明確であるのに対し，日本の場合はかなり漠然と，教員としての職務能力の同等性はいわば当然の前提とした上で，あとは気の向くままにいわば期待の重ね塗りをしていると言ってよいかもしれない。なお，前節の最後に引用したティルマンの文章の中に「中途入職者の多様な職務上の経験の学校改善のプロジェクトへの活用」という文言があることは注目しておいてよいと思われる。

タイプ３ないしタイプ４のような仕組みが「教員養成の第二の道」として恒久的に制度化され，全ドイツ的に，つまり教員不足が深刻化していない州や教科についても適用されていくのかどうかも注目していく必要がある。この「第二の道」の方向性は，学部教育までを教養教育と位置づけ，専門職養成のための教育を大学院レベルで行う（故に学部での専攻は特に問わない）という一種のプロフェッショナル・スクールのシステムに近いと見ることができる。この恒久的な制度化の成否は，緊急避難的措置に対する教育学的な正統性の付与の問題と位置づけることもできよう。緊急避難的措置は「緊急時」においては十全の正統化を必要としないが，恒久的な制度化のためには改めて理念の正統性と具体的制度設計の妥当性が提示されなければなるまい。

## 註

1　KMK, Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz. Dokumentation Nr. 158, März 2002. Einstellung von Lehrkräften 2001. S.26.

2　直訳的に言えば，Seiteneinstieg，Quereinstiegは両方とも「横入り入職」となるが，本稿では実質的内容に即してSeiteneinstiegを「代用型中途入職」，Quereinstiegを「促成型中途入職」と訳出しておく。なおスイス（ドイツ語圏）ではBerufswechseler（直訳では転職者），英語圏ではsecond career teacherまたはcareer changerが用いられるようである。

3　Barany, Th., u.a., Lehrerbildung in Deutschland neu denken? Konjunkturen, Definitionen, rechtliche Figurierungen und empirische Ergebnisse zum Quer- und Seiteneinstieg in den Lehrerberuf. In: Recht der Jungend- und des Bildungswesen. 2020 (2).

4　ドイツの教員は原則として２つの教科を担当する。この表の数値は「主たる担当」についてのものである。

5　Tillmann, K,-J., Lehrerkräftemangel – eine unendliche Geschichte. In: Pädagogik, 71（6）, 2019.

6　Vgl., https://www.fu-berlin.de/sites/dse/studium/master/qmaster-issgym/index.html（Stand: 2021.1.20）

7　このQマスター・プログラムは，形態的には，上越教育大学大学院等が提供してきた通称「免許プログラム」と類似しているように思われる。「免許プログラム」は教員免許を取得していない大学院生に対して修士課程２年間のところを３年間とし，修士学位と同時に教員免許（一種及び専修）の取得を可能にするものである。

8　Barany u.a., a.a.O. : Puderbach, R., Quer- und Seiteneinsteiger nachqualifizieren. Erfahrungen an der Technischen Universität Dresden. In: Pädagogik, 71（6）, 2019.

9　ドレスデン工科大学では2012年度から2014年度にかけて「QUERプロジェクト」と呼ばれるプログラムを試行していた。これは試補勤務に先立って大学で18ヶ月の学修を提供するもので，ベルリン自由大学のQマスターと類似している。このドレスデン工科大学のQUERプロジェクトは2014年度で打ち切られた。打ち切りの実際的な理由は教員不足への即応性に欠けているということのようである。

10　Barany u.a., a.a.O.

11　Tillmann, a.a.O.

12　ドレスデン工科大学のチームのプログラム参加者に対するアンケート調査によれば，プログラム参加時点での平均年齢は39歳である。Barany u.a., a.a.O. 中途入職希望者の年齢が比較的高いのは，ドイツにおいてはそもそも高等教育を修了して初職につく年齢が20代後半から30歳近くになることが多いことと関連している。

13　Tillmann, a.a.O.

14　別稿で論じた表現を用いれば，ドイツの中途入職教員が学校現場で経験するのは「付加的社会化」ではなく「剥奪的社会化」であると表現することができよう。参照，前原健二，「続・『教職中途入職者』に関する予備的考察」，『教員養成カリキュラム開発研究センター年報』Vol.19，2019年。