

イギリスの教師教育における「実践性」と「高度化」

—学校主導型教師教育の拡大を中心に—

学校開発政策コース 盛 藤 陽 子

The 'Practicality' and 'Advancement' of Teacher Education in the United Kingdom:
Focusing on the Expansion of School-led Teacher Training

Yoko MORITO

This paper describes the recent trends and several challenges of teacher education in the United Kingdom, and is concerned with both the 'practicality' and 'advancement' of teacher education, which are two of the current issues facing teacher education in Japan and several other countries.

Over the past few years, the coalition government in the United Kingdom has promoted school autonomy. This has resulted in the schools, as well as the new form of schools such as Academies, becoming more independent from local authority control. The government has also strongly encouraged schools to take more control of teacher education. The place of professional development for teachers and trainee teachers has gradually moved from the more traditional routes provided by higher education institutions (HEIs) into the hands of the schools.

In this paper, first the trends of teacher education in the United Kingdom are briefly explained. Second, the improvement of teachers' skills and qualities with the schools associated with 'advancement' are shown. Third, the expansion of school-led teacher training, such as SCITT (School-centred Initial Teacher Training), School Direct, and Teaching Schools, related to 'practicality' are described. In conclusion, several agendas of teacher education in the United Kingdom are expressed.

目 次

1. はじめに
2. イギリスの教師教育制度の動向
 - A. 教師のスタンダード
 - B. 教師の給与制度
 - C. 教員養成教育の動向
3. イギリスの教師教育における「高度化」—修士レベル化から学校による教師の資質向上策へ
 - A. PGCEからMasters' Degreeへのアップグレード
 - B. MTL (Masters in Teaching and Learning)
 - C. 小括
4. イギリスの教師教育における「実践性」—学校主導型教師教育の拡大
 - A. 学校主導型教員養成—SCITTとSchool Direct
 - (1) SCITT (School-centred Initial Teacher Training)
 - (2) スクール・ダイレクト (School Direct)
 - B. 教員養成・採用・研修の一体化施策—Teaching Schools
 - C. 小括

5. イギリスの教師教育制度における課題—「実践性」と「高度化」に関わって

1. はじめに

本稿は、教師教育における今日的な論争の1つである教師教育の「実践性」と「高度化」に関わって、イギリス¹⁾における教師教育制度の動向とそこから見出されるいくつかの課題を提示するものである。

イギリスでは、労働党政権に代わって保守党・自由民主党の連立政権が2010年5月に発足した。その新政権の教育改革の特徴は、教師とその指導の質の向上を重視し、学校の権限や裁量の強力な拡大を推し進めるものとなっている。2010年11月に公表された学校教育白書『教育の重要性 (The Importance of Teaching)』²⁾では、①指導とリーダーシップ (teaching and leadership)、②生徒指導 (behaviour)、③カリキュラム・評価・資格 (curriculum, assessment and qualifications)、④新たな学校システム (the new school system)、⑤アカウ

ンタビリティ (accountability), ⑥学校改善 (school improvement), ⑦学校財政 (school funding) という急務となる7つの方針を打ち出し、様々な施策を実施に移している。特に教師教育に関連を有する事項として①指導とリーダーシップの中では、初期の教師教育がその後の教師の職能開発の重要な部分を担うとともに、教員養成課程における教室での実践が一層強調される傾向にあることが指摘される。よって、学校ベースの養成ルートを拡大・強化することにより、オン・ザ・ジョブ (on the job) で学ぶ実習生 (trainees, trainee teachers) の機会を増やす必要性を提起している。そして、2012年から学校の裁量拡大を具現化した教員養成教育の1つとしてスクール・ダイレクト (School Direct) が開始されている。

学校ベースの教員養成を推し進める一方で、④新たな学校システムとしてアカデミー (Academies) やフリースクールの登場により、それらの学校に勤務する教師の採用や指導資格の緩和が図られている。2010年7月のアカデミー法の成立に基づき、公立学校がアカデミーへと改変することが可能となり、既に新設校と改変校を含め4,000校以上が誕生している³⁾。アカデミーは地方当局 (local authority, LA) から独立し、政府から直接予算を配分されながら学校理事会のもとで必修科目以外のナショナル・カリキュラムの統制を受けず、教師の給与や待遇に自由裁量を持ち、正教員資格 (Qualified Teacher Status, QTS) を持たない多様な人材を独自に採用し、指導に当たらせることができる学校である⁴⁾。

このような教師の資質向上の重視と学校の裁量や権限の増大を中核としたイギリスの連立政権の教育改革は、教師教育の「実践性」や「高度化」という多元的な概念にいかに対応しているのだろうか。

2. イギリスの教師教育制度の動向

A. 教師のスタンダード

イギリスにおける最新の教師のスタンダード (Teachers' Standards, 2011) では、第1部に「教えること」に関する8つのスタンダードが設定され、第2部には教師に期待される「個人的・職業上の行為」について言及されている (表1)。このスタンダードはイギリスの教師に期待される専門的な実践の最低限の基準を示したものであり、学校長が学校の指導水準を改善するため、教師が自らの職能開発・成長を支えるため、また教員養成機関が実習生のQTS取得を推奨する際の評価をするために活用されるものである⁵⁾。

(表1) 教師のスタンダード (Teachers' Standards, 2011) ⁶⁾

第1部「教えること」	
教師は次のようにしなければならない:	
S1:	児童生徒を動機づけ、意欲を起こさせ、挑戦させる高い期待を設定する
S2:	児童生徒の進歩や成果を促進する
S3:	十分な教科やカリキュラムに関する知識を示す
S4:	上手く構成された授業を計画し、教える
S5:	あらゆる児童生徒の長所やニーズに応じた指導を適応する
S6:	正確で生産的な評価を活用する
S7:	適切で、安全な学習環境を保証するため、効果的に行動を管理する
S8:	幅広い職業上の責任を全うする
第2部「個人的・職業上の行為」	
教師は常に高い水準の個人的・職業上の行為が期待される。	
教職キャリアを通じて要求される行動・態度の基準を定義したものとして・・・	
例) 教師は職業上の社会的信頼、学校内外において高い水準の倫理と行為を維持する (一部抜粋)	

B. 教師の給与制度

イギリスの最新の給与制度では、教師が競争的な給与と昇給の卓越した機会から恩恵を受けるという趣旨で、表2のように教師については無資格者も含めて4

(表2) イギリスの教師給与表 (2015/2016) 単位: ポンド⁷⁾

		イングランド等	ロンドン内	ロンドン郊外	ロンドン周辺
指導的実践者	最大	58,677	65,978	61,743	59,743
	最小	38,598	45,891	41,660	39,660
上級給与域	最大	37,871	46,365	41,660	38,941
	最小	35,218	42,756	38,739	36,287
主要給与域	最大	32,831	37,862	36,540	33,909
	最小	22,244	27,819	25,880	23,313
無資格教師	最大	25,776	29,970	28,841	26,843
	最小	16,298	20,496	19,359	17,368

つの段階の給与表（最小～最大）を設定している。

2015/2016年度の平均年収は37,400ポンド（約748万円）とされ、教師のパフォーマンスに関連して昇給が可能であるという⁸⁾。教師不足という課題を抱えてきたイギリスにとって給与面での改善は教師という職の魅力や位置づけの向上を示すことにもつながる。

C. 教員養成教育の動向

イギリスにおける近年の教員養成教育の動向は、①多様化、②学卒後、③学校へのシフトという3点に集約される。イギリスの学卒後の教員養成は、大学主導型の養成（university-led teacher training）と学校主導型の養成（school-led teacher training）に分かれる。大学主導型養成には、大学PGCE（postgraduate certificate in education）があり、学校主導型養成には、学校における教員養成のSCITT（School-centred Initial Teacher Training）と前述のスクール・ダイレクトという多様なルートがある⁹⁾。

また、表3のように学卒後の教員養成教育が定員全体の8割以上（84.5%）を占めるとともに、学校主導型の養成が3年間で約18%伸び、大学主導型と学校主導型の養成ルートが拮抗しつつあることに大きな特徴が見られる。そして、教員養成形態に関わらず、UCAS（Universities and Colleges Admissions Service）を通じてのアプライによって入学選抜がなされ、各養成課程の修了者には学校種・教科の別がない正教員資格（QTS）が付与される。イギリスの教員養成では学校経験の期間を長く設定しており、学卒後PGCEコースでは初等教育課程が18週、中等教育課程が24週となっている¹¹⁾。

次に、NQT Surveyは初任者教師（Newly Qualified Teacher, NQT）の各々が受けた教員養成課程の質に対する認識や考えを27項目の質問によって集約し、分

析するために毎年2月に実施される調査である¹²⁾。この調査で教員養成プロバイダーのタイプによる比較（2012年度が最新）を行ったデータを見ると、例えば初等教育段階の教員養成の「全体的な教員養成の質」という問いに対し、学校主導型のSCITTは60%、大学主導型は34%がとても良い（very good）と回答している（図1）。他の質問項目についても同様に数値の幅に差異はあるものの、実習生が養成課程を修了し、初任者教師となって学校に勤務する中で養成教育を振り返る際に学校主導型養成のSCITTの方が高評価を得る傾向にあったことが分かる。

3. イギリスの教師教育における「高度化」 —修士レベル化から学校による教師の資質向上策へ

A. PGCEからMasters' Degreeへのアップグレード

大学主導型のPGCE（postgraduate certificate in education）コースに限らず、学校主導型の養成形態であっても多くの養成機関でPGCEの取得が可能である¹³⁾。PGCEは学位ではなく、学卒後の指導スキルの開発に焦点を当てた学問上の資格（academic qualifications）¹⁴⁾であり、教師になるためにその取得は必須ではない。しかし、教員養成段階でのPGCE取得のための必要単位数に加え、養成期間中や初任者教師となって導入教育期間（induction year）を経て以降、さらにマスターレベルとして必要とされる単位数を履修することにより、修士の学位（master's degree）へとアップグレードする機会が用意されている¹⁵⁾。

「教員養成を受けること（QTS取得）が将来的な修士取得の準備過程」¹⁶⁾にもなり、また全体の定員の約8割以上が学卒後の教員養成段階へと移行しつつあることから、多くの教師が自らの教職キャリアにおける職能開発に資するものの1つとして修士の学位取得を

（表3）イギリスの教員養成ルートの定員と割合¹⁰⁾

教員養成ルート	2013/2014		2014/2015		2015/2016	
	定員	割合	定員	割合	定員	割合
高等教育機関：学卒PGCE	20,005	51.5%	合計数のみ公表		15,490	35.5%
高等教育機関：学部	6,785	17.5%			6,754	15.5%
大学主導型 計	26,790	69%	23,095	56%	22,244	51%
SCITT	2,526	6.5%	2,722	6.6%	3,663	8.5%
スクール・ダイレクト	9,586	24.5%	15,254	37.4%	17,609	40.5%
学校主導型 計	12,112	31%	17,976	44%	21,272	49%
総計	38,902		41,071		43,516	

学卒後計84.5%

価値づけると同時に、修士修了者の教師に対して学位に見合ったインセンティブが与えられるなどの条件が整えば、教師の入職後の修士レベル化を進展させる素地はあると見受けられる。

B. MTL (Masters in Teaching and Learning)

修士の学位へのアップグレードが奨励される一方で、修士レベル化の停滞につながりかねない動きも見られた。前労働党政権下で提案され、2010年9月より開始されたMTL (Masters in Teaching and Learning, 教職修士) は現政権下においては同年12月にすぐに政府からの新規の財政支援停止が決定された¹⁷⁾。

MTLは、教育困難校に勤める教職キャリア初期の新任教師を対象に「教えることと学ぶこと (teaching and learning) の質の改善」¹⁸⁾を導入の目的とし、①実践に基礎をおくこと (practice-based)、②学校に基礎をおくこと (school-based)、そして③協働を基盤とすること (collaborative) を特徴とした修士レベルのプログラムである¹⁹⁾。政府の費用負担による「養成—導入—初任期をかけた継続的職能開発 (Continuing Professional Development, CPD) を促進する機会でもあった²⁰⁾。MTLを履修する新任教師に対して、経験豊富な現職教師である学校のコーチと高等教育機関からのチューターの1名ずつが付いて、3者の「学びのトライアングル」²¹⁾によるコーチングを基盤としてMTLによる学びをサポートしている。MTLではコーチとなる現職教師に対して高等教育機関がトレーニングを提供しており²²⁾、実践や学校を基礎としつつもパートナーである高等教育機関が果たす役割が重要である。

C. 小括

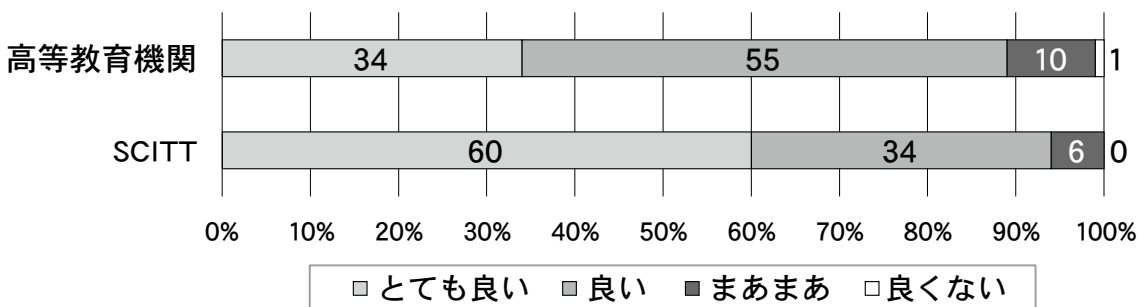
イギリスでは既に学部段階を超えた学卒後レベルの教員養成が主流となり、大学や学校主導のいずれの養成機関であってもQTSとともにPGCEの取得が一般的で修士の学位取得の道も開かれている。

現政権は高い資質を備えた教師の養成や優秀な人材を教職へと誘う必要性を強く認識しているものの、その関心や改革の動向は前政権時からの流れを汲む現職教育の高度化を目指したMTLなどの高等教育機関が主体的に関与する修士レベルの教師教育を提案し、財政支援することにはないようである。

まず、優秀な人材を教師とするために学卒後養成課程に選抜される実習生自体の高度化を促している。例えば、2014/2015年度に学卒後課程へ入学した実習生のうち73%がFirst classか2:1 classified classという高い成績による優等学位 (class honours)²³⁾を有しており、これは2013/2014年度の72%より微増し、また前政権下の2009/2010年度の61%よりも大きな増加傾向にある²⁴⁾。また、選抜過程における学位という学問上の入学要件以外に、スキル・テスト (skills tests in numeracy and literacy)²⁵⁾に合格することが必要とされ、さらに入学前までに少なくとも2週間の学校経験 (classroom experience) を持つことが期待されている²⁶⁾。

そして、高い資質を備えた教師を養成するためにイギリスの学校が有する養成・研修機能や自己改善能力に着目し、学校主導型教師教育が拡大する方向にある。高度な専門職業人である教師の養成・採用・研修の実現に向けて、優秀とされる学校に委ねた実践性の高い教師教育の発展への期待が強く表れている。

問1) 全体的な教員養成の質 (初等教育)



(図1) NQT Survey: 教員養成機関タイプによる比較 (NCTL, 2012)

4. イギリスの教師教育における「実践性」—学校主導型教師教育の拡大

A. 学校主導型教員養成—SCITTとSchool Direct

(1) SCITT (School-centred Initial Teacher Training)

SCITTは、高等教育機関による理論偏重傾向の教員養成を是正し、学校現場での実践を重視する教員養成改革の方向性を受け、実践的指導力の向上や慢性的な教師不足への対応という期待から、「学校連合に学卒者のためのQTS取得につながる学校ベースの教員養成コースを設計し、組織し、提供する機会を与えること」²⁷⁾を目的とし、1993年に創設された学校をベースとした学卒後の教員養成ルートである。

SCITTは、複数の協力学校によるコンソーシアム(学校連合)を組織し、年間(9月～7月)を通じてすべての実習生に対して学校内で教員養成教育を提供する。各SCITTに入学する実習生の定員は30～50名程度である。約1年間の養成教育を修了し、実習生はQTSの取得と同時に多くの場合でPGCEやPgCert(professional certificate in education)が授与される。

一般的なSCITTでは、SCITT全体を管理・運営するために、コース・マネージャーを中心に、リード・スクール(lead school)やコンソーシアム・スクール(consortium schools)など中核的な学校群の校長やシニアスタッフ(教師経験者や熟練教師を含む)などで構成される運営委員会があり、①財政、②入試・選抜・入学、③質的保証・評価、④コース・カリキュラム開発に関わる4～5つ程度の下部委員会を有している。

「すべての実習生に対して質の高いプロビジョンを保証するために、コンソーシアムは質の高いトレーニング、サポート、メンタリング、指導、評価を一貫して提供できる学校によって構成されるべきである(SCITT Partnership Agreement)」というパートナーシップ協定の基準に基づいてSCITTにおける協力学校の選定・非選定が行われる。SCITTの運営に主体的に関わる中核学校、学校配属を提供する連携学校・配属学校など2～3カテゴリーのコミットメントのレベルが異なる協力学校が地理的に広範なLAに属している。協力学校には現職教師が務め、実習生をサポートする数種のスタッフとして、大まかに「教科別チューター」「学校配属・実習担当チューター」「実習生個人対応(学級担任)チューター」「実習生小グループ対応の専門チューター」がいる。

SCITTの学外パートナーシップでは、高等教育機関はPGCE授与の認証(accreditation)やその質的保証・

提出された課題の審査・リソース・サポート(大学図書館及びICT設備へのアクセス)という役割があり、また地方当局は、LAアドバイザーやコンサルタントとの相談業、官庁施設・リソースへのアクセスなどを提供するが、いずれも最低限の関わりしか持たない場合も多い。

SCITTによるカリキュラムは約38～41週で展開され、リード・スクール等に設置されたSCITT専用施設に全実習生が集まる形態での①センター・ベースのトレーニング(centre-based training)として、general professional studies(GPS)などの総合専門研究やcurriculum studies(カリキュラム・教科研究)などと、実習生が各学校に分かれて学ぶ②学校ベースのトレーニング(school-based training)として計22～24週程度の学校配属(school placement)があり、実習生は2～4校の異なる学校に配属され、チューターによるきめ細やかな指導のもとで実践的なトレーニングを段階的に受ける²⁸⁾。そのカリキュラムの内容をデザインし、提供するのには、①センター・ベースのトレーニングでは経験豊富な現職教師が教科チューターなどを務める場合が多いが、他にLAに属する教科コンサルタントや高等教育機関での教員養成経験者、専門的分野の外部講師、コース・マネージャーなどが関わるSCITTもある。②学校ベースのトレーニングである学校配属ではすべて現職教師が担っている²⁹⁾。

(2) スクール・ダイレクト(School Direct)

スクール・ダイレクトは、それ以前までの学卒後教員養成プログラム(Graduate Teacher Programme, GTP)に置き換わって³⁰⁾2012/2013年度から導入された学卒後1年制のオン・ザ・ジョブ型の教員養成ルートである。2014/2015年度現在では900以上のスクール・ダイレクトに関わる学校のパートナーシップが登録し、15,000以上の定員枠が用意されている³¹⁾。

スクール・ダイレクトは、課程認定された大学もしくはSCITTとの協働によって、単独の学校(リード・スクール)や学校群のパートナーシップが教員養成教育を提供できるもので³²⁾、学校経験の部分については登録された学校での実習³³⁾を基本としながら、実習以外の学びの場についてはパートナーとなる大学もしくはSCITTの課程に参加して学ぶ形態となっている³⁴⁾。スクール・ダイレクトには、無給型(授業料制)と給与型(少なくとも3年程度の社会人経験を必要とする)の2種類があり、いずれもQTS取得に加えて、PGCE授与が可能な場合もある。給与型は無資

格教師として雇用され、その養成にかかる費用と給与を援助するためにNCTL (National College for Teaching and Leadership) からリード・スクールに対して直接財源が提供される³⁵⁾。

また、スクール・ダイレクトのリード・スクールはLA管轄の公立学校、特別支援学校、アカデミー、フリースクールなどが登録することができ、さらにOfsted (Office for Standards in Education, Children's Services and Skills, 教育水準局) によるグレード1 (優秀) か2 (良好) の評価を受けた学校であることが求められる³⁶⁾。その学校のパートナーシップではティーチング・スクールやアカデミーなど優秀な学校が奨励される。スクール・ダイレクトとして登録された学校は、①自らの学校に採用する実習生を選べる、②いずれの教員養成プロバイダーと協働するかを選択できる、③実習生・学校双方のニーズに応じて養成プログラムの内容や焦点について承諾できる、④学校と教員養成プロバイダーとの間での財源の分配方法を決定できる³⁷⁾ など、学校側に教員養成の主導権が認められている。

そして、スクール・ダイレクト修了後には実習校や学校のパートナーシップの中での雇用見込みが提示されているが、確実な保証がなくとも新任教師となる実習生を動機づけ、引き込む強力なインセンティブの1つであると考えられる³⁸⁾。

B. 教員養成・採用・研修の一体化施策—Teaching Schools

前掲の学校白書の①指導とリーダーシップでは、教員養成から採用、新任・熟達教師や学校長の職能開発を実施・提供し、リーダーシップと自己改善能力の高い優秀な学校としてのティーチング・スクール (Teaching Schools) の全国ネットワークを発展させ、2016年3月までに600校に増やすことを目標としている³⁹⁾。2011年に100校が指定を受けて開始され、2015年1月時点で598校のティーチング・スクール (320初等学校・187中等学校、486連合 (alliance) など) が指定を受けている⁴⁰⁾。このティーチング・スクールの連合には、1つの学校による単独連合 (single alliance)、2つの学校の合同によるジョブ・シェアリング連合 (job-share alliance)、2校以上の学校による複合連合 (multiple alliance) という3つの方法がある⁴¹⁾。すべての学校がティーチング・スクールの指定に申請することが可能ではあるが、その申請のために学校には、①Ofstedによる評価が優秀であること、②成

功したパートナーシップの証拠を提供すること、③学校改善のれっきとした実績がある優秀なリーダーシップを示すこと、④最低3年の経験を持つ優秀な学校長がいること、⑤ティーチング・スクールの役割として6つの重点分野を指導する可能性を持ったリーダーシップ・チームがあることが必要とされる⁴²⁾。

このようにティーチング・スクールが指定される基準は非常に高く、指定を受けた場合は初年度だけでもまず1,000万円程度の補助金が交付される⁴³⁾ことから、ティーチング・スクールになることは「学校にとって高いステータス」⁴⁴⁾を得ることにつながっている。また、学校間ネットワークによる「学校での活動を軸とした新任教員および現職教員への資質向上策」⁴⁵⁾として期待されるティーチング・スクールの果たす6つの重点分野は、①学校主導で教員養成の開発をリードする、②同僚による専門的立場からのリーダーシップ開発を主導する、③潜在的リーダーシップを呼び覚まして機能させる、④他の学校をサポートする、⑤リーダーシップのスペシャリストを認証する、⑥研究・開発に従事する人材を確保するというものである⁴⁶⁾。そして、ティーチング・スクールの重要な特徴は高等教育機関と一切の関わりを持たずに学校間連携・支援によって課程認定が可能であり⁴⁷⁾、学校主導型教員養成システムの発達をより促進する立場として期待されている。

C. 小括

学校主導型の教員養成ルートには導入から20年以上の経験と試行錯誤を積み重ねてきたSCITTと、ここ数年で大幅にその養成数を拡大しているスクール・ダイレクトがあり、また新たな教師教育の場として養成を含む研修機能を有した学校間ネットワークによるティーチング・スクールがある。

まず、SCITTは高等教育機関と比べて1度に養成できる実習生の数に限りがあり、全体の養成定員の8%程度という決して多くはない割合を占めながら、NQT Surveyでは平均的に高い評価を受けており、Ofstedの視察評価で優秀なプロバイダーとして認定されている場合も多い。10年以上の養成経験を持つSCITTが増え、各々のSCITTプロバイダーが特色を生かしつつ、積極的に新たな教師を育む体制とプログラムが整ってきている。しかし、SCITTコンソーシアムの協力学校の中には、近年にティーチング・スクールやアカデミーへと昇格・改変した学校が複数含まれている場合があり、さらに同時にSCITTはスクール・ダイレクト

登録校にとって重要なパートナーになる場合もあることから、今後はそれら他の学校主導型の教師教育機関との棲み分けの曖昧さから、他者との関係性やオリジナリティの明確化が求められることもあり得る。

続いて、スクール・ダイレクトは登録された学校での実習を基本とするが、実習以外の学問的専門性に関わる学びに関しては高等教育機関やSCITTとの連携によってその提供が維持されている。スクール・ダイレクトの急速な量的拡大への政策的要請に対して、登録された学校単独ではプログラムを運営できないという特徴は制度的な不安定性にも通じ、実際には養成定員の充足率が61%（2014/2015年度）⁴⁸⁾にしか満たないという課題を抱えている。SCITTと同様に、スクール・ダイレクトは教師としての採用面において拠点校・実習校との関わりや学校のネットワークが活用できるという利点があることが示されるが、大幅な拡大に伴ってはそのインセンティブの信頼性も問われるだろう。

そして、ティーチング・スクールは高等教育機関を必要としない課程認定までの機能を有した養成と現職教育研修を提供する学校によるネットワークとして、高等教育機関と関わらずにいかに学校主導の教師教育全体を先導していくのが課題である。

スクール・ダイレクト（2012年から）及びティーチング・スクール（2011年から）における学校主導型教師教育は数年間で急速にその数を増大させ、今後もさらに増えることが予想されるものの、独立した各々の学校もしくは学校間ネットワークが提供する教師教育の内容面における「実践性」の程度や他の学問分野とのバランス、その多様化された課程の質的保証、補助金が停止された後の継続性などの検証や評価は未だ多くはなされていないため、今後もその展開を注視していく必要がある。

5. イギリスの教師教育制度における課題—「実践性」と「高度化」に関わって

最後に、教師教育の「実践性」と「高度化」に関連して、イギリスにおける教師教育制度の動向を概観したが、そこから導出されるいくつかの検討課題を提示したい。

1点目に、非常に多様化した教師教育プロバイダーによって輩出される教師の資格や資質の保証という課題である。学卒後課程が主流となり、多様性を増したイギリスの教員養成課程は、優等学位を要求しつつも年齢・職歴などを問わず幅広いバックグラウンドを持

つ人材を教職へと採り込むことに寄与している。また、教師が身につけるべき資質や力量を確認するために教師のスタンダードという到達すべき明確なターゲットが存在し、そのスタンダードが学校現場のニーズに則しているものであれば、学校主導型の教師教育プロバイダーはそのターゲットをより確実に認識してプログラムを構成しやすい環境にあることも考えられる。

イギリスでは、NCTLによる養成課程の認証⁴⁹⁾とOfstedによる視察・評価がこれらの多様性ある教師教育プロバイダーの質を保証する仕組みを果たしている⁵⁰⁾。しかし、ティーチング・スクールのように高等教育機関と距離を置き、学校間連携のみによって課程認定が可能なプロバイダーが出現するなど、学校主導型の教師教育プロバイダー間にも多様化が顕著となる方向性の中で、異なった教師教育プロバイダーによる教師の資格授与の妥当性・公平性や教師の質をいかに担保することができるかが問われる。さらに、学校主導型教師教育の中だけでも類似性や境界の不明瞭さが見受けられるが、同じ地域における教師教育プロバイダーの乱立による様々な影響も見通され、各々の独自性や目的をより明確化し、他機関との差別化を図っていくことが今後重要となってくるように思われる。

2点目に、学校主導型教師教育における「学問性」と「実践性」の両立やバランスのあり方という課題である。「実践性」を期待される学校主導型教師教育があらゆる児童生徒の学力やよりよい学習環境の保障という社会的要請に応え得るのだろうか、またカリキュラムにおいて教師としての基礎をなす教育学理論あるいは学問的専門性と「実践性」とのバランスや往還はどうあるべきなのかといった問いが挙げられる。イギリスの学校主導型教師教育の拡大においては、「学問性」＝大学・「実践性」＝学校という単純な二項対立図式が認識されやすいこと、歴史的に徒弟制（apprenticeship）や専門職のトレーニング（training）に対する社会的な受容性や期待が高いこと、そして何より学校現場の即戦力となり得る人材の育成を求めていることなどが「実践性」の高い学校主導型教師教育の促進要因の一部となっていると考えられる。しかしながら、学校経験期間の延長や機会の豊富さが必ずしも「実践性」の高い教師教育には結びつかず、「学問性」の重要性を認識しつつ、「実践性」と「学問性」の双方がどうカリキュラムやその教育内容に描かれるべきかを再考察する必要があるだろう。

3点目に、学校主導型教師教育における教師教育者が学校の教師であることに関わる課題である。教師教

育の担い手が誰であり、どのような職能や資質が必要とされるのかという教師教育者のあり方が問われている。SCITTを含めイギリスの学校主導型教師教育における教師教育者は学校の教師が中心であり、教師教育に携わる際に研修などが行われているものの、教師教育者として適した教師を登用するための基準やコンセンサスなどはなく、その点に対する意識も不十分な状況にある。また、日本では実務家教員のあり方についての議論が活発であるが、「経験豊富な教師」がすべて「優れた教育実践者」とは言えず、また「優れた教育実践者」が必ずしも「優れた教師教育者」とはなり得ない⁵¹⁾。優れた教育実践者や教師教育者の両方に求められる職能や資質の相違に留意しながら、イギリスにおいて優れた教師教育者としての教師に必要とされる職能や資質について十分に検討する機会が求められる。

4点目に、学校主導による教師教育の「高度化」や「専門職化」という課題である。「高度化」や「実践性」という概念には統一の定義がなく、様々な見解があって議論されている。教師の競争的な昇給の機会を提示し始めたものの、学卒後のPGCEや大学院修了者の学位に見合ったインセンティブが決して高くはない現在のイギリスの教師教育における「高度化」は、教師教育の修士レベル化を促進するよりも、教員養成課程への入学者の「高度化」や「実践性」の高い学校に教師教育を委ねて高度な専門職集団の指導によって教師の質や力量の向上につなげることで実現されるもののように捉えられる。これからのイギリスにおける教師教育が、養成課程をさらに学卒後に移行した上で学位の標準を修士レベル化した「高度化」を目指すのか、教師の「専門職」としての「高度化」を志向するのか、高度な専門職である教師と学校による「実践性」の高い教師教育プログラムを提供するのか、その教師教育の改革動向を追いながら検証していくことが重要である。

以上の4点について今後の研究課題として探求していきたい。

注

- 1) イングランドを指す。
- 2) Department for Education (DfE). *The Importance of Teaching: the Schools White Paper 2010*, 2010.
- 3) DfE. (n.d.) *Academies and free schools*, Retrieved August 10th, 2014, from <https://www.gov.uk/government/policies/academies-and-free-schools>.
- 4) 高野「イギリスの教師教育—2010年、労働党政権から連立政権

へ—」『明治大学教職課程年報』第33巻, 2011, p. 1.

- 5) DfE. *How should they be used the Teachers' Standards*, 2011.
- 6) DfE. *Teachers' Standards*, 2011. より、筆者が作成した。
- 7) DfE. *Competitive salary and great benefits*, 2015. から抜粋し、筆者が作成した。
- 8) DfE., 同上書。
- 9) 拙稿「イングランドの教員養成教育における実習生の個に応じた学び—SCITT (School-centred Initial Teacher Training) の事例に着目して—」『東京大学教育学研究科紀要』第54巻, 2014, p. 531. さらにティーチ・ファースト (Teach First) と呼ばれる雇用ベースのリーダーシップ開発のプログラムやQTSを持たない教員経験者に対応した入職ルート (Assessment Only route to QTS) などとも提供されている。
- 10) National College for Teaching and Leadership (NCTL). *Initial Teacher Training Allocations: academic year 2013 to 2014, 2014 to 2015, 2015 to 2016*. を参考に、筆者が作成した。拙稿 (2014), p.532 の表に最新のデータを加筆したものである。この数字はNCTLが提示した予定定員を表している。DfE and NCTL. *Initial teacher training: trainee number census—2015 to 2016*, 2015, p.3. によれば、実際の学卒後養成課程への入学者27,769名のうち、学校主導型は14,208名 (51%), 大学主導型は13,561名 (49%) であった。また、教師供給モデル (Teacher Supply Model, TSM) のターゲットに対して、初等教育コースへの入学者は113%の達成であったのに対し、中等教育コースは82%にとどまった。
- 11) 学部段階では4年制で32週、3年制で24週が基本となっている。
- 12) NCTL. *NQT Survey, comparison of responses by institution type, Primary courses*, 2012 dataをもとに図1を作成した。
- 13) UCASによれば、Professional Graduate Diploma in Education (PGDE) と呼ばれるディプロマもPGCEと同様に修士号レベルのいくつかの単位を含む。
- 14) UCAS. *Postgraduate routes into teaching*. による。
- 15) 養成期間中にもPGCEから修士の学位取得のための単位を履修することができる旨を提示している養成機関もある。いくつかのSCITTでは、実習生がPGCEでの120単位に加え、修士レベルに必要な60単位分を得る機会を提供し、希望する実習生に対して学位取得の機会を積極的に奨励している (SCITT責任者へのインタビューより、2010年11月及び2015年12月実施)。
- 16) 高野, 前掲論文 (2011), p. 6. 政府からの支援停止後も同プログラムを継続している高等教育機関もある。
- 17) 同上, p. 11. また、現在はDfEのウェブサイト内でMTLに関する情報にアクセスすることが出来ない。
- 18) 山中「新人教員教育における論点と展開の可能性—イングランドの 'Masters in Teaching and Learning' に関する複眼的考察—」『日本教師教育学会年報』第23号, 2013, p. 114. また、MTLプログラムの概要は同論文に詳しい。
- 19) 山中, 同上 (2013), p. 114. 及び高野, 前掲論文 (2011), p. 6.
- 20) 同上。
- 21) 山中, 同上 (2013), pp. 115-119.
- 22) 同上, p. 115.
- 23) イギリスの学士号の学位は、その成績によって優等学位がつけられ、高度な水準の学位であるFirst class honours (1st), 続いてSecond class honoursにはupper division (2:1) と lower division (2:2)

- があり、さらにthird class honours (3rd) がある。
- 24) DfE. *Initial teacher training: trainee number census—2014 to 2015*, 2014, p. 7.
- 25) DfE. (n.d.) *Professional skills tests*. にスキル・テストに関する詳細な説明がある。
- 26) UCAS. *Teacher Training Entry requirements*.
- 27) Office for Standards in Education. *School-centred Initial Teacher Training 1993-1994*, Her Majesty's Chief Inspector of Schools, 1995, p. 1.
- 28) 学校配属 1 は毎週の学校をベースとした作業や学び (School-based Tasks/Learning) を展開し、全体の学校時間割の中で学校配属 2 は40%の指導機会を実習生に与えるよう定め、実習生の総指導時間における教科が占めるおおよその割合は英語25%, 数学25%, 科学15-25%, ICT5-10%, 必修教科以外25-35%と予め設定するなど、学校カリキュラムの状況に合わせて対応する。学校配属 3 は60%, 学校配属 4 は80%というように段階的に実習生が直接児童生徒を指導する時間を増やすように設計されている。
- 29) SCITTの組織・運営、カリキュラムや教育内容については拙稿(2013)及び(2014)に記述がある。
- 30) Wallace. *Oxford Dictionary of Education*, 2015, p. 265.
- 31) NCTL. *School Direct: get involved in initial teacher training*, 2014.
- 32) UCAS. *Teacher Training in Schools*.
- 33) 少なくとも2校の学校配属を経験する。
- 34) 例えば、あるSCITTプロバイダーは、SCITT自体の定員(40名)以外にスクール・ダイレクトの定員(5名)の割り当てを認められている。同SCITTコンソーシアムの協力学校の中に2校のスクール・ダイレクトのリード・スクールがあり、学校での実習はその2校のいずれかの登録校で行うが、それ以外の養成教育カリキュラム(センター・ベースのトレーニング)についてはスクール・ダイレクト履修生もSCITTに参加することによって賄われている。
- 35) NCTL. *School Direct: get involved in initial teacher training*, 2014.
- 36) 同上。
- 37) 同上。
- 38) Horderna, J. "The Logic and Implications of School-based Teacher Formation", *British Journal of Educational Studies*, 62, 3, 2014, p. 242.
- 39) NCTL. *Teaching schools: a guide for potential applicants*, 2014. 及び DfE. *The Importance of Teaching: the Schools White Paper 2010*, 2010.
- 40) NCTL. *Teaching schools: a guide for potential applicants*, 2014.
- 41) 同上。
- 42) 同上。
- 43) 高妻紳二郎・末松裕基「自己改善型学校システム (self-improving school system)」の展開と課題—ティーチング・スクール制度に着目して—日本教育経営学会国際交流委員会『学校改善の支援に関する国際比較研究』, 2015, p. 83.
- 44) 同上。
- 45) 森・中井・米村「英国PGCEコースの体育教員養成—ブライトン大学を事例として—」『京都女子大学発達教育学部紀要』第9号, 2013, p. 121.
- 46) 高妻・末松, 前掲論文(2015), p. 83.
- 47) 森・中井・米村, 前掲論文(2015), p. 121.
- 48) DfE. *Initial teacher training: trainee number census—2014 to 2015*, 2014, p. 6. 当該年度の定員充足率は、スクール・ダイレクト無給型は57%, 給与型は71%であり、SCITTと高等教育機関プロバイダーの合計は89%であった。また、学卒後の教員養成課程への入学要件の高度化にも触れたが、スクール・ダイレクト給与型は職務経験などを求めるため、1stと2.2の高い学位の所持率が最も低い66%である。
- 49) 前政権時は、専門職基準に基づいて教職員職能開発機構(Training and Development Agency for Schools, TDA)が教員養成課程に対する認証(Initial teacher training accreditation)を行っていたが、現在はNCTLが担当している。
- 50) 植田(梶間)みどり「『世界の教育事情』多様な教員養成の場と質保証の仕組み」『週刊教育資料』No. 1124, 2010, pp. 22-23.
- 51) 山中, 前掲論文(2013), pp. 119-120.

引用文献

- 高妻紳二郎・末松裕基 2015. 「自己改善型学校システム (self-improving school system)」の展開と課題—ティーチング・スクール制度に着目して—日本教育経営学会国際交流委員会『学校改善の支援に関する国際比較研究』, pp. 71-87.
- 高野和子 2011. 「イギリスの教師教育—2010年、労働党政権から連立政権へ—」『明治大学教職課程年報』第33巻, pp. 1-13.
- 森博文・中井隆司・米村耕平 2013. 「英国PGCEコースの体育教員養成—ブライトン大学を事例として—」『京都女子大学発達教育学部紀要』第9号, pp. 117-123.
- 盛藤陽子 2013. 「イングランドのSCITT (School-centred Initial Teacher Training) における「理論」と「実践」の統合に関する一考察—Gateshead 3-7 SCITTカリキュラムの事例分析から—」『日本教師教育学会年報』第22号, pp. 89-100.
- 盛藤陽子 2014. 「イングランドの教員養成教育における実習生の個に応じた学び—SCITT (School-centred Initial Teacher Training) の事例に着目して—」『東京大学教育学研究科紀要』第54巻, pp. 531-539.
- 山中一英 2014. 「新人教員教育における論点と展開の可能性—イングランドの 'Masters in Teaching and Learning' に関する複眼的考察—」『日本教師教育学会年報』第23号, pp. 114-122.
- Department for Education (DfE). 2010. *The Importance of Teaching: The Schools White Paper 2010*, Cm7980, Norwich, UK, The Stationery Office, pp. 1-95.
- Department for Education (DfE). 2011. *Teachers' Standards*.
- Horderna, J. 2014. "The Logic and Implications of School-based Teacher Formation", *British Journal of Educational Studies*, 62, 3, pp. 231-248.
- National College for Teaching and Leadership (NCTL). 2012. *NQT Survey*.
- National College for Teaching and Leadership (NCTL). 2014. *School Direct: information for schools*.
- National College for Teaching and Leadership (NCTL). 2014. *Teaching schools: a guide for potential applicants*.
- Office for Standards in Education (Ofsted). 1995. *School-centred Initial Teacher Training 1993-1994*, Her Majesty's Chief Inspector of Schools.
- UCAS, *Postgraduate Routes into Teaching*. Retrieved August 18th, 2015, from <https://www.ucas.com/ucas/teacher-training/getting-started/postgraduate-routes-teaching>.

UCAS, *Teacher Training Entry requirements*. Retrieved September 28th, 2015, from <https://www.ucas.com/ucas/teacher-training/getting-started/entry-requirements>.

(指導教員 勝野正章教授)