

報告 1

THE FUTURE OF TEACHER EDUCATION: ENGLAND AND WALES AS A CASE STUDY

Dr. PETER GILROY

Department of Educational Studies,
University of Sheffield,

*Stupidity does not consist in being without ideas...Human Stupidity
consists in having lots of ideas, but stupid ones.*

Henry de Montherlant *Notebooks*

INTRODUCTION

A traditional blessing given by the Chinese is, 'Live in peaceful times', a curse 'Live in changing times.' Teachers and teacher educators in England and Wales¹ would seem to have been cursed by the Chinese, for over the last decade or so there has been one change after another introduced to the field of education, with inevitable implications for those involved with teacher education. It is almost as if the future has arrived in the present, for the changes are so radical that they have quite altered the way in which teacher education is offered in England and Wales and offer at least one possible description of how teacher education might develop in the future. In fact these changes to the way in which teachers are prepared for their profession have now begun to attract attention from a number of other governments who wish to see the future in the present (see Chadbourne 1993, p.1), though whether they fully understand their implications is another matter. In order to help gain some understanding of such radical change this paper will first trace the developments that have occurred in initial teacher education in England and Wales. Having identified the t'ai fung of change the

paper will then examine what has resulted and also the new developments that are promised in the near future, concluding that such changes are not worthy for export.

1848-1969: FROM UNDER-QUALIFIED TO QUALIFIED PROFESSIONALS

Up until 1848 there was little or no formal teacher education in Britain. In fact at the elementary schools the older pupils themselves acted as teachers. A very small number of these 'pupil-teachers' moved on to religious colleges to study for a teacher's certificate, a qualification that was introduced in 1848. However, the vast majority of teachers simply learned almost as apprentices how to teach, in effect 'learning on the job'. In 1861 a government enquiry into this state of affairs (the Newcastle Commission) concluded that this system was failing both the teachers and their pupils and eventually it was recommended by the government that universities should be involved with teacher education (see Patrick et al., 1982). By 1947 colleges of education provided much of initial teacher education, with university departments of education supervising the quality of these college-based courses. This system seemed to work well, in that it 'had the effect of both strengthening and broadening the professional and academic aspects of training' (Gosden 1989, p.2), a role that even Her Majesty's Inspectorate (HMI) identified as 'significant' (DES 1988a, p.1).

The complex work of educating trainee teachers being carried out by the colleges required them to extend their courses from two, to three, to four years, with the fourth year being introduced in 1963 so as to allow the colleges to offer a B.Ed. qualification to their student teachers. By the beginning of the 1970s it would have been difficult to find a new teacher who was not also a graduate. The government's Department of Education and Science (DES2) have recently published statistics which show the growth of the graduate profession very clearly (DES 1991, p.38). According to these figures there was a six-fold increase in elementary school teacher graduates between 1972 and 1988 (from 5% to 30%) and almost a doubling of secondary school teacher graduates in the same period (from 37% to 63%). The important point to note from these figures and the developments

outlined above is that the idea that teachers could in some strange way acquire their professional knowledge simply by working in schools and somehow picking up the complex skills of teaching without a major contribution from universities and colleges was something that belonged in the dim and distant Victorian past.

1970-1991: THE RISING STORM

The government began to turn its attention to initial teacher education in 1970 with the publication of the James Report (DES 1972). Only one of the report's recommendations, the introduction of an induction programme for new teachers in their probationary year, was implemented, but with hindsight it can be seen as the first time that a late twentieth century British government felt able to dictate policy and practice to teacher educators. There followed a whole forest of reports from the DES and HMI. In the main these were very complimentary about the way in which initial teacher education was being organised, with one report for example pointing out that schools were only dissatisfied with a mere 4% of new teachers (DES 1988b, p.59). However, it was as a result of these reports (in particular the report which examined the nature of initial teacher education - DES 1983) that in 1984 the government created a new body, the Council for the Accreditation of Teacher Education (CATE), whose role was to approve courses of teacher education.

For the universities in particular this was a double shock. First the autonomy of university education departments was clearly threatened. Previously, like any department in a British university, education departments had been masters of their own destiny. They had the freedom to create course, validate courses in other institutions and keep outsiders, such as the government, at arm's length. Now, however, if they continued in this way and refused to allow CATE to inspect their initial teacher education courses then the courses would not be approved and so students would not be accepted as qualified teachers. Inevitably the courses would not be able to recruit students and would close down.

Secondly, it gradually became clear that the government, not the universities, now controlled initial teacher education. Membership of the all-important CATE

was solely in the hands of the education minister and it soon became clear that professional educators would be very much in the minority. Despite the very positive reports on teacher education from the government's own professional advisors (see above, DES 1988b) the government, in particular the minister responsible for education, seemed to view those responsible for teacher education with a 'lack of trust, even suspicion' (Gosden 1989, p.9).

1991-1995: THE STORM BREAKS

In January of 1992 the then minister for education, Mr Clarke, gave a speech at the North of England Annual Education Conference. In it his rejection of university-based teacher education, even that supervised by CATE, became clear. He laid out plans to hand over the one-year secondary initial teacher education course to schools³, to the extent that at least 80% of a student's time would be school-based (four days a week), which would require a 'considerable shift of funds' from universities and colleges to the schools (Clarke 1992, p.13). Other types of initial teacher education course would eventually follow this school-based pattern, but the one year secondary course would have to change with effect from September 1992.

It became quite clear that these changes to initial teacher education had been created with little or no understanding of their implications, other than the fact that universities and colleges would have their contact with students drastically reduced. There were two kinds of criticism to be levelled against these changes. The first pointed out that the only real justification for implementing such radical and rapid change would be to show that existing forms of initial teacher education were in some sense failing adequately to prepare students for the profession. Self-appointed right-wing think tanks did attempt to argue this case. For example, one of this group presented a series of assertions which claimed that higher education courses of teacher education provide 'spurious and questionable studies' with 'no solid grounding in the real world' (O'Hear 1988, p.6), culminating in the slur that, by implication, all those involved with teaching such courses were neo-Marxists (ibid., p.23). In direct contradiction, the minister's own professional advisors had reported that, although there was always room for

improvement, much of the work carried out by those concerned with initial teacher education was more than satisfactory (DES 1991). Where was the rational justification for these changes which appeared to be turning the clock back to the 1800s?

Secondly, a whole host of practical problems were identified (see Gilroy 1992). Perhaps the most important to a government very aware of the need to control expenditure was the fact that on their own figures the cost of such a change were prohibitive. A two-year school-based course (the Articled Teacher scheme) had recently been introduced as a pilot and it seemed that the minister wanted all courses to develop in this way. Yet government costings showed that this was impossible without considerable expense. The official costs at 1991/92 prices per student were as follows (Parliamentary Answer 1991):

4-year B.Ed./B.A.	£ 25,000
1-year PGCE	£ 6,000
2-year Articled Teacher	£ 19,000

The numbers on course in the academic year 1990/91 were (DES 1990):

4-year B.Ed./B.A.	11,838
1-year PGCE	11,956
2-year Articled Teacher	403

On these figures the total cost of bringing both the B.Ed. and the PGCE courses within the Articled Teacher Scheme would be more than £452 million, an increase of more than £80 million over the 1990/91 initial teacher education budget. If this extra money were not found then initial teacher education would be seriously underfunded and in fact no more than £6 million was actually made available for the transition (THES4 15.6.93).

Then there were the practical problems. How would more than 24,000 student teachers be easily fitted into schools for four days per week without seriously disrupting the schools' own work? A survey of head teachers in schools found

that not one agreed with these proposals (TES5 31.1.92), with another head teacher quoted as saying that she was deeply concerned that school-based initial teacher education would 'degenerate into an uncoordinated series of experiences within schools' (TES 21.2.92). Finally, the universities themselves were opposed to the scheme as they did not see how they could validate a course which was organised in such a way that they could only see students for at most one day per week (CVCP6 1992). Moreover, it seemed extraordinarily wasteful to require the university teacher educators to train school teachers (CATE 1992) in order that the school teachers could then do the job that had previously been carried out by the university teacher educators.

None of these criticisms were answered. After the General Election of 1992 the only major change in this area implemented by the new Minister for education, Mr Patten, was a reduction of the requirement for 80% of school-based work to 66% (that is, students on the one-year PGCE course would be in schools for 24 weeks out of 36). It was clear that with Patten's principle that 'money should follow the student' into school (Patten 1992, p.2) university departments of education would be hard pressed financially. In fact the director of one well known existing school-based course offered by Sussex university explained that it was likely that for financial reasons the course would have to close down (TES 3.7.92). This became even more of an issue when head teachers were reported as requiring universities to pay £2,000 for each of the students to be located in their schools, although it was well known that with the best will in the world few universities could afford to pay more than £600 per student, and even then this would require significant cuts in their staffing (TES 18.12.92).

One year later Mr Patten announced the way in which he was going to resolve the funding issue. He would create a new Teacher Training Agency, which would replace CATE. It would draw its funds from money that had previously been allocated directly to the universities' funding body. It was originally proposed that not only would this new Agency be responsible for initial teacher education, it would also control research higher degrees in education and research in education. In this way the government, through the Agency, would control virtually all aspects of teacher education, especially as the Agency would be responsible

for inspecting teacher education courses through a body that was responsible for school inspections, the Office for Standards in Education (OFSTED).

The criticism of these proposals was virtually unanimous, with the powerful Committee of Vice-chancellors and Principals threatening to withdraw from initial teacher education and pointing out that these changes were a 'serious threat to quality and would lead to an increase in political control', as well as damaging the independence and quality of educational research (TES 5.11.93). Just as significant was the publication of a response by the retiring chair of CATE, Professor Taylor. He argued that there were three principles that any change in teacher education should be measured against, namely, as compared to what already exists, will the new system:

1. attract good candidates?
2. produce better educated and more competent teachers?
3. provide a sound basis for continued professional development?

He concluded that the new proposals failed 'on all three counts' (THES 22.10.93).

1995-1998: APOCALYPSE NOW

What has been the result of these moves towards school-based and government controlled initial teacher education? To begin with it is quite clear that government targets for recruiting teachers will not be met. Although this might well have been a problem that the earlier system would have had to face the uncertainty that resulted in the rapid change from one system to another is unlikely to have helped this situation. For example, in 1993 the government had announced that it wished to increase science teacher numbers by 415, but only 52 places were on offer in 1993. Mathematics teacher numbers were supposed to be increased to 220, but only 110 places were on offer. Two universities intended to close their four-year B.Ed. courses and another would no longer train teachers of Russian, Spanish and Italian (Independent 2.12.93). Most recently it has been reported that recruitment to shortage subjects continues to be a problem, with 18 out of 57 universities being unable to recruit to their target numbers in mathematics,

21 in Modern Languages, 15 in Science and more than 50 on the B.Ed. (TES 20.1.95). In June of 1998 Greenwich University decided to cut eight of its teacher education courses because 'of problems finding suitable placements in schools', a move that was reported as possibly being 'the start of the long-threatened pull-out by vice-chancellors' from initial teacher education (TES 5.6.98). It is now accepted by the new Labour government that teacher recruitment is a major problem that it will have somehow to address, with at least 5,000 fewer graduates applying for secondary teacher training courses this year and class sizes rising inexorably (TES 29.5.98).

It may well be that there are reasons other than the new system of school-based training to account for these dramatic shortages. However, even if there were, a recent survey has revealed that teachers were understandably concerned that too much of their time was being spent away from their school children while they worked with the school-based student teachers, so much so that 'it is...possible that quality of training will be diluted because of pressures of workload and resources' (TES 7.7.95). The result is the withdrawal of schools from partnerships with their universities, on the grounds that 'the difficult business of training new teachers is detracting from the schools' main purpose of teaching children' (TES 19.5.95), though it remains to be shown whether or not more schools are withdrawing from partnerships than are remaining with or joining them afresh. However the fluidity of partnership provision is a major problem and a direct result of the new arrangements which is not helped by its chronic underfunding (see Gilroy, Price, Stones and Thornton 1994, p.293). The new system has created a ridiculous situation that even if students do apply to courses they might not be accepted because there could be no schools in which to place them for the school-based element of their training. Worse, there could be a situation where a student is accepted, but the school they would have been placed in withdraws from the partnership, leaving the student with no school in which to carry out their school-based work and so forcing the university to withdraw their offer to the student.

In fact another phenomenon has added to the complexities of running partnership systems. When OFSTED inspects an education department it also inspects the

schools that are part of the partnership system of that education department. OFSTED inspectors may criticise the teacher training they see taking place in some of those schools, but make no criticism of the teacher training taking place in the university education department. The natural reaction of a busy school is not to spend valuable time correcting whatever the inspectors have criticised, but rather to withdraw from the partnership and return to their original task, teaching children as opposed to teaching students how to be teachers. The result is a steady trickle of schools withdrawing from partnerships with education departments.

The move to this chaotic situation has never been properly justified. What is particularly worrying is that countries such as America, Australia and Canada are reported as moving towards a similar system for training their teachers (see Chadbourne 1993). Yet this is something which has been rejected by, for example, Scotland and which, as this paper has argued, is riddled with problems, both practical and professional. Perhaps the previous Conservative government was aware of some of these difficulties, because it prevented a report being published by its own school inspectors which pointed out that France was moving away from school-based initial teacher education towards the kind of initial teacher education provision that once existed in Britain. The report states 'The French government's explicit concerns to anchor primary training firmly within the universities are interesting in the context of the current discussion in Britain of the contribution of higher education to training' (TES, 20.1.95). In context this can be seen as a disguised warning to those flirting with the idea of moving towards some form of school-based initial teacher education that they should think twice before abandoning their current provision. The French, however, have, in direct contrast with the reforms being enforced in England and Wales, 'created new (teacher-training) institutions and have increased the length and breadth of professional training at all levels' (Holyoake 1993, p.215).

It seems likely that, as with many of the current government's educational reforms, the new system of teacher education is only able to operate because of the immense goodwill and professionalism of school teachers and teacher educators. The partnerships between schools and university education departments were

well in place long before 1992 and were based not so much on financial considerations as on the shared desire to prepare students as effectively as possible for their profession (see Barber 1993). It is these partnerships that seem to be the key to making school-based initial teacher education effective and, for the reasons already touched upon, yet it is these partnerships that are most under strain. The cracks are beginning to appear with, on the one hand universities preparing to withdraw altogether from teacher education (see Gilroy, Price, Stones and Thornton 1994, pp.287-288 and TES, 27.12.94, p.5) and on the other hand schools too rethinking their commitment to this form of teacher education (TES 19.5.95).

If one adds to this bleak picture the fact that applications for the current teacher education courses had, by comparison with applications for the 1996-97 cohort, again fallen (the four-year B.Ed. courses are down by 15%, secondary PGCE courses by 10.85% and primary courses by 4.66% - TES 6.2.98) then the true results of the unjustified 'reform' of initial teacher education can be seen. The politicians' attacks on teachers and teacher educators, supported by what have been termed 'the fanatics' of the ill-informed New Right (Whitty 1993, p.274), have created a situation whereby the present and future forms of initial teacher education seem to echo the systems of the past. The inevitable result has been the rupturing of the delicate links between higher education and the schools, links that both of these contributors to teacher education clearly find both valuable and absolutely necessary to a proper preparation for the profession of teaching. The new Labour government has yet to do anything which shows that it recognises the devastating impact that such ill-considered reforms have had upon the teaching profession and, ultimately, our children.

1998 AND BEYOND: NOW I SEE THROUGH A GLASS DARKLY

Most English university education departments have three elements to their work. It is the future developments of the first, initial teacher education, which I have so far described here. However the other two elements (in-service education for experienced teachers - INSET - and educational research) are also under threat. The Teacher Training Agency was in 1997 allowed by the new government

to turn its attention to INSET provision. Because universities have in the main offered various post-graduate qualifications (such as advanced diplomas and masters degrees) to teachers who successfully complete their university INSET studies a substantial amount of funding (approximately thirty million pounds) was provided by the Higher Education Funding Council (HEFCE), in exactly the same way that HEFCE provided funding for other university work. In the summer of 1997 the Agency attempted with some success to take over that funding from HEFCE on the grounds that it was the Agency and not HEFCE that was responsible for teacher training. It identified eight areas that would receive INSET funding and required university education departments to bid for those funds. Those bids were then judged by a panel appointed by the Agency, with the results being released in February of this year. It was also announced that those university departments of education which had refused to hand over their HEFCE INSET funding to the Agency would have to suffer the indignity of being audited so as to confirm their claim that the work they were doing was not part of the Agency's conception of INSET.

This vision of the future in the present is not a pretty one. To begin with university education departments have lost their ability to work with experienced teachers so as to identify their professional needs and offer graduate level programmes of continued professional development. Instead they must follow whatever the Agency has identified as being worthy of funding. In addition education departments must meet criteria for being accepted for funding Agency INSET or receive no funding whatsoever. The result has been catastrophic. 36 education departments did not have their bids accepted, so large areas of the country which they serve will have no INSET whatsoever and the Open University, for example, who serve the country as a whole will lose almost one and a half million pounds of INSET funds. Staff who taught on both INSET and initial teacher education courses might have to be made redundant, with further negative effects on initial teacher education courses.

However, it is not merely the autonomy of universities, the effect on local INSET provision for teachers or the way in which initial teacher education courses will be affected by this development of a centralisation of initial and post-experience

teacher education that should concern us as we gaze into the future. There is another implication of this development that needs to be examined, namely the career pattern of teachers that is implied by the Agency's policy of centralised control of all aspects of teachers' professional development.

In setting itself up as the sole arbiter of what is to count as meaningful INSET the Agency has laid out a plan for teacher professional development that teachers themselves have had little or no say in and which has a number of contradictions and problems that have not as yet been resolved. This plan has the following pattern, based around a series of proposed National Professional Qualifications (NPQs). A student will pass through a government approved training programme and achieve Qualified Teacher Status (QTS). They will then serve a probationary period of one year in a school and, if successful, will be recognised as a teacher (the distinction between being a qualified teacher and a recognised teacher has yet to be made clear). After a few years they will be eligible to apply for a new qualification, the National Professional Qualification for Expert Teachers (NPQET). This is still in the process of having its appropriate standards identified. We do know that it is linked to the government's desire to have a salary grade designed to retain expert teachers in the classroom (what has been called the Advanced Skills Teacher grade) and that the nature of this linkage was causing difficulty. The government wanted these teachers to act as advisors to other teachers and also to be a link to initial teacher education, so paradoxically a qualification/salary grade designed to keep good teachers in the classroom is likely to take them out of the classroom.

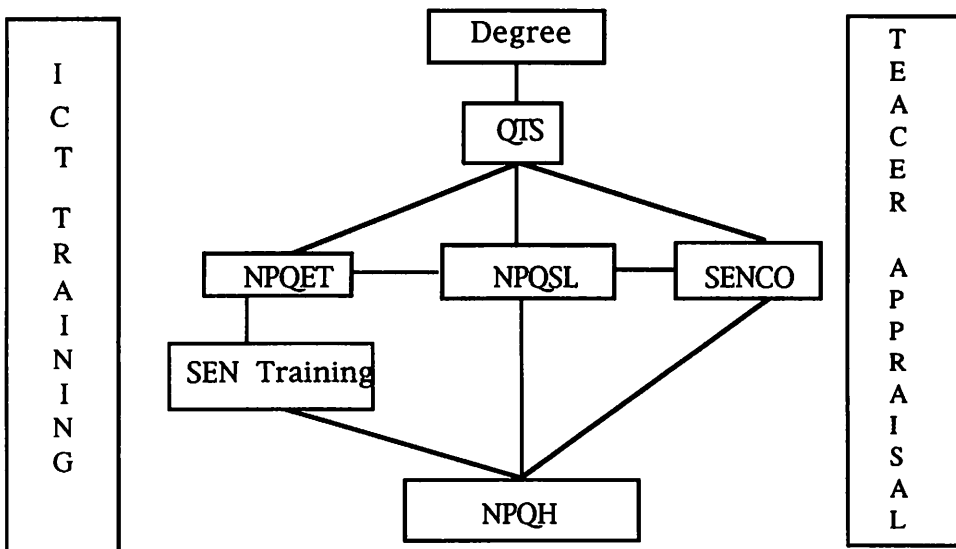
There will also be another qualification created, the National Professional Qualification for Subject Leaders (NPQSL). This already has its appropriate standards identified and a few education departments are currently using them in conjunction with the Agency for a Diploma qualification. The government has made it clear that it wants a Special Educational Needs Co-ordinator (SENCO) in every school and it is likely that this would develop its own professional qualification, especially as funding for this was already in the system. The consultation process to examine the nature of this qualification has just been completed.

The final link in this chain of qualifications is the National Professional Qualification for Headship (NPQH). This is a programme designed for serving head teachers and the standards required have been identified, with the scheme just beginning to come in to operation. The Agency seems to believe that there will come a time when teachers applying for headships will be required to have the NPQH, although quite how this will encourage already reluctant applicants to apply for posts that are already proving difficult to fill has not been made clear.

In addition there will be Information and Communications Technology (ICT) training for all teachers as well as some sort of Special and Inclusive Education (SEN) training which will be linked in some way to the criteria for being an Expert Teacher. Finally, running alongside all of this there will be a new scheme of teacher appraisal which is likely to be a management tool linked to performance (especially as the government has begun talking about paying teachers according to their performance).

The Agency's plan for teachers' careers can best be summarised in the following diagram:

Possible Teacher Career Progression 1998



KEY:

<i>QTS</i>	Qualified Teacher Status
<i>NPQET</i>	National Professional Qualification for Expert Teachers
<i>NPQSL</i>	National Professional Qualification for Subject Leaders
<i>SENCO</i>	Special Educational Needs Co-ordinator
<i>SEN</i>	Special Educational Needs
<i>NPQH</i>	National Professional Qualification for Headship

The question that has to be asked of this vision of the future is whether or not teachers want to hand over to the Agency the control they have of their own professional development. Furthermore, is this in fact the way that teachers want to develop professionally? Where is there opportunity for scholarly study in depth of critical policy and practice issues that concern teachers? All that the future seems to offer is initial and post-experience teacher education separated from the university system that was once seen as so important in raising the quality and standards of the profession with control passing in a rigidly centralised way to a government organisation. Indeed the Agency's chief executive has stated publicly that 'initial teacher education is not an academic study; and therefore an intrinsic part of higher education' (THES 18.4.97). This might mean that initial teacher education should not consist of purely theoretical academic study and who could disagree with that? However the actual practice of that Agency has shown that the future of teacher education (both initial and post-experience) is not one that necessarily involves higher education, but rather a tight, rigid and centralised control from an Agency that is now turning its sights on the third element of education departments' work, research. There is no good reason for this ominous present future to be exported to other countries' teacher education systems.

REFERENCES

- Barber, M. (1993) The truth about partnership, *Journal of Education for Teaching*, vol. 19, no.3, pp.255-262.
- CATE (1992a) *Letter to all institutions offering courses in initial teacher education*, mimeo, 23 September.
- Chadbourne, R. (1993) 'Introduction' to his edited *The Australian Journal of Teacher Education, special issue: School-based Initial Teacher Education*, vol.18, no.2, pp.1-4.
- Clarke, K. (1992) *Speech to the North of England Education Conference*, mimeo.
- CVCP (1992) *Letter to the Secretary of State for Education*, mimeo , 30 April.
- DES (1972), *Teacher Education and Training*, James Report, London, HMSO.
- DES (1982) *The New Teacher in School*, London, HMSO.
- DES (1988a) *Education Observed*, London, DES.
- DES (1988b) *The New Teacher in School*, London, HMSO.
- DES (1991) *School-based Initial Teacher Training in England and Wales*, London, HMSO.
- Gilroy, D. P. (1992) The political rape of initial teacher education in England and Wales: a *JET* rebuttal, *Journal of Education for Teaching*, vol.18, no.1, pp.5-22.
- Gilroy, D. P., Price, C., Stones, E. and Thornton, M. (1994) Teacher Education in Britain: a *JET* symposium with politicians, *Journal of Education for Teaching*, vol.20., no.3, 1994, pp.261-300.
- Gosden, P. H. J. H (1989) Teaching quality and the accreditation of initial teacher-training courses, in: V. A. McClelland and V. P. Varma (Eds.) *Advances In Teacher Education*, London, Routledge, pp.1-18.
- Holyoake, J. (1993) Initial teacher training: the French view, *Journal of Education for Teaching*, vol.19, no.2, pp.215-226.
- Independent* (2.12.93).
- O'Hear, A. (1988) *Who Teaches the Teachers?*, Research Report 10, London, The Social Affairs Unit.
- Parliamentary Answer (1991) (cited in, Anon 1991, *Investing in Quality*, London, Walworth Press).
- Patrick, H., Bernbaum, G. and Reid, K. (1982) *The Structure and Process of Initial Teacher Education Within Universities in England and*

Wales, Leicester, University of Leicester School of Education.

Patten, J. (1992) *Letter to Sir William Taylor*, Chairman, CATE mimeo.

TES (31.1.92).

TES (21.2.92).

TES (3.7.92).

TES (18.12.92).

TES (5.11.93).

TES (20.1.95).

TES (18.5.95).

TES (7.7.95)

TES (6.2.98)

TES (29.5.98)

TES (5.6.98)

THES (15.6.93).

THES (22.10.93).

THES (18.4.97)

Whitty, G. (1993) Education reform in England in the 1990s, in Gilroy, D. P. and Smith, M. (Eds.), *International Analyses of Teacher Education*, Oxford, Carfax, pp.263-275.

NOTE

The *Times Educational Supplement* (TES) and the *Times Higher Educational Supplement* (THES) have been extensively used, so their abbreviations have replaced the normal referencing conventions in the body of the paper.

翻訳

教師教育の将来 ——事例研究としてのイングランドとウェールズ——

ピーター＝ギルロイ博士

愚かさは考えを持たないことにあるのではない…人間の愚かさはたくさん
考えを持っていても、それが愚かな考えばかりであるところにある。
ヘンリー＝デ＝モンサラント【ノートブック】

はじめに

中国人の伝統的な祝福の言葉は「平和な時代に人生を」、呪いの言葉は「変動の時代に人生を」である。イングランドとウェールズの教師たちと教師を教育する者たちは、中国人に呪われたらしい。なぜならここ10年以上の間、教師教育に携わる者への影響が避けられないような改変が、教育界に次々と導入されたからである。それらは、イングランドとウェールズでの教師教育の与えられ方を全く変えてしまったほど過激なもので、将来教師教育がどのように進展するかについて少なくとも一つの可能性を提案するので、あたかも未来がすでに現在に訪れたかのようなのである。事実、教師がその職にむけて準備する方法におけるこれらの変化は、未来を現在に見たいと望む他の政府をも惹きつけ始めている（see Chadbourne 1993, p.1）。もっとも、彼らがそこに暗に含まれている意味を十分に理解しているかどうかは、また別の問題であるが。そのように過激な改変について理解を助けるため、本稿はまず、イングランドとウェールズにおける基礎的な教師教育（initial teacher education）の歴史について述べる。そして改変の嵐を確認しつつ、どのような結果がもたらされたかについて、また近い将来必ず起こる新しい進展について検討し、結論としてこれらの改変が他国に影響を与える価値などないことを述べる。

1848-1969年: 不十分な資格しか持たぬ者から資格ある専門家へ

1848年まで英国では、正式な教師教育がほとんどあるいは全くなかった。実際、基礎教育学校（のちの初等学校）においては、年長の生徒たち自身が教師としてふるまっていた。これらの「教員見習生」のなかからごくわずかな者だけが、1848年に導入された

資格である教員証書 (a teacher's certificate) へむけて勉強するために宗教団体立カレッジに進んだ。しかしながら教師の大多数は、いわばアプレンティス [実習生、徒弟] として、つまり「現場学習」をして、いかに教えるかを学んだにすぎない。1861年、この件に関する政府の調査 (ニューカスル委員会) は、この制度が教師にとっても生徒にとっても役立たないものであるとの結論を出した。その結果、政府は大学が教師教育に携わるべきだと勧告した (see Patrick et al., 1982)。

1947年までには、教員養成カレッジが教員養成の大部分を担い、大学の教育学部が教員養成カレッジに基礎を置くコースの質を監督するようになった。この制度は、「トレーニングの専門的学術的側面を強化し、また拡大するという効果を持った」(Gosden 1989, p.2)点で——これは勅任視学官 (Her Majesty's Inspectorate: HMI) でさえ「意義深い」と認めた役割である——、うまくいったように思われた。

カレッジのコースは、教員候補生 (trainee teachers) を教育するという複雑な仕事のために2年から3年、4年と延長されることが必要となり、1963年に4年制が導入されると、カレッジは卒業生 (student teachers) に教育学学士 (B.Ed.) の資格を授与することができるようになった。1970年代の初頭までには、新任教師が大学卒業生でないことのほうがめずらしくなっていただろう。教育科学省 (Department of Education and Science: DES) は、近年この学士号を必要とする職業の伸長をとっても明瞭に表す統計を公表した (DES 1991, p.38)。その数値によれば、1972年と1988年の間に、初等学校教員の大学卒業生は6倍に増え (5%から30%へ)、同じ時期に中等学校教員の大学卒業生はほとんど2倍に増えた (37%から63%へ)。これらの数値と先に述べた展開から気づかれる重要な点は、教師は、何らかの奇妙なやり方でその専門的知識を学校で働きながら習得でき、大学やカレッジからの主要な援助なしに教授の複雑な技術を何とか吸収することができるという考え方は、遥か彼方の薄暗いビクトリア時代の昔に属するものだという点である。

1970-1991年: 嵐の始まり

政府は、1970年、教員養成に関心を向け始め、ジェームス報告書 (DES 1972) が公刊された。報告書の推薦事項のうち、たった一つ、新任教師の研修年度 (probationary year) のための研修プログラムの導入だけが実施されたが、後から考えてみると、これが20世紀後半の英国政府が、教師教育に従事する者たちの政策と実践に対して、命令できると感じた初めてのときと見ることもできるかもしれない。それに引き続いて、DES および HMI から報告書が山のように出された。大概是、これらは教員養成の在り方を高く賞賛するものであり、例えば報告書の一つは、学校は、新任教師のうち、たった4%について不満足であるにすぎないと指摘した (DES 1988b, p.59)。しかしなが

ら、1984年、政府が教師教育コースを認定する役割を持つ新しい組織、教師教育認定評議会 (the Council for the Accreditation of Teacher Education: CATE) を設立したのは、これらの報告書 (特に教員養成の性格について検討した報告書 - DES 1983) の結果であった。

とりわけ大学にとって、このことは二重の衝撃であった。第一に大学教育の自律性は明らかに脅かされた。それ以前は、英国の大学のどの学部でもそうであるように、教育学部は自分の運命の主人であった。コースを創出し、他機関のコースを承認し (validate)、政府のような部外者を寄せ付けない自由を持っていた。しかしながら今では、もし学部がこの方向を維持し CATE による教員養成コースの視察を拒絶したら、コースは認定されず、従って学生は資格ある教師として受け入れられないことになる。必然的に、それらのコースは学生を募集することができず、閉鎖されることになるのである。

第二に、今では大学ではなく政府が教員養成を統制するのだということが、次第に明らかになった。非常に重要な CATE のメンバー構成の決定権は、教育大臣 (Minister) の手中にあり、専門的教育者は非常に少数にとどまることが、まもなく明らかになった。政府お抱えの専門的アドバイザーからの教師教育についての非常に肯定的な報告書 (see above, DES 1988b) にも拘わらず、政府、とりわけ教育に責任をもつ大臣は、教師教育に関わって責任を持ってきた人々を「信用せず、疑いさえもって」(Gosden 1989, p.9) 見たようであった。

1991-1995年: 吹き荒れる嵐の中で

1992年1月、教育大臣クラーク氏は、北部イングランド年次教育会議で演説した。そこで彼は、大学に基礎を置く教師教育については、CATE の監督下におかれたものでさえ反対していることを明らかにした。彼は、1年間の中等教育教員養成コースにおいて、授業時間の少なくとも80% (1週間のうち4日) を学校現場で行なうこと、このことは大学やカレッジから学校への「資金のかなりの移行」を必要とするだろうという計画を公表した (Clarke 1992, p.13)。他のタイプの教員養成コースもやがてこのように学校に基礎をおく形になるが、一年間の中等教育教員養成コースは、1992年9月からすぐに変わらなくてはならないことになった。

教員養成のこれらの改変は、大学とカレッジが学生との接触を徹底的に減らすことになるという事実以外には、そこに含まれる意味をほとんど又は全く理解せずにもたらされたことがすっかり明らかになった。これらの改変に対しては、二種類の批判があった。第一の批判は、このような根本的で急激な改変を実施することを真に正当化するには、現行の教員養成が何らかの意味で学生をその職業に向けて適切に準備する

ことに失敗していることを示さなければならないと指摘するものである。自薦の右翼シンクタンクは、実際そうしようと試みた。例えば、このグループの一人は、教師教育の高等教育コースは、「何ら現実世界に基礎を置かない」「偽りの、そして問題のある学問」(O'Hear 1988, p.6)を提供しているとする一連の主張を展開し、ついにはこれらのコースを教えることに携わる全てのものはネオ=マルクス主義者だとのめかす中傷を行った (ibid., p.23)。それとは全く対照的に、大臣自身の専門的アドバイザー達は、常に改良の余地はあるものの、教員養成に関わる者によって行われている仕事の多くは満足なレベル以上のものであると報告したのである (DES 1991)。時計の針を1800年代にまで戻すかに見えるこれらの改変を正当化する合理的理由は一体どこにあるのであろうか？

第二に、實際上、非常にたくさんの問題が認められた (see Gilroy 1992)。多分、費用を制御する必要性を熟知している政府にとって、最も重要だったのは、彼ら自身が計算したところ、そのような変化にかかる費用は法外だという事実だったろう。学校に基礎を置く二年間のコース (the Articled Teacher scheme) が近年試験的に導入され、大臣は全てのコースをこのような形に発展させたいと願っているようであった。だが、政府の出費は、これがかなりの経費なしでは不可能であることを示した。

1991-92年度の学生一人あたりの公式な費用は、次の通りであった (Parliamentary Answer 1991) :

4年間の教育学学士 (B.Ed.) /人文科学学士 (B.A.)	25,000 ポンド
1年間のPGCE	6,000 ポンド
2年間のArticled Teacher コース	19,000 ポンド

1990-91年度にコースを取っている学生の数は (DES 1990) :

4年間の教育学学士 (B.Ed.) /人文科学学士 (B.A.)	11,838 人
1年間のPGCE	11,956 人
2年間のArticled Teacher コース	403 人

これらの数値によれば、B.Ed.とPGCEコースの両方からArticled Teacherコースに移行する全費用は4億5200万ポンド以上に上ることになり、これは1990-91年度の教員養成予算より8000万ポンド以上も上回るのである。もしこの余分のお金が見つからなかったら、教員養成は深刻な資金不足となるのだが、実際にはこの移行に600万ポンドしか提供されなかったのであった (THES 15.6.93)。

そこで実践上の問題がおこった。どうやったら2万4千人以上の教育実習生が、学校本来の仕事をひどく邪魔することなしに、一週間のうち4日間も学校に居られると

いのだろうか？ 学校の校長を対象とした調査では、一人としてこの提案に賛成したものはおらず(TES 31.1.92)、学校に基礎を置く教員養成は「学校での脈絡のない経験を重ねるものへと退歩して」しまうだろうと、ある校長は深く懸念しているという発言が引用されていた(TES 21.2.92)。最後に、大学自体もそのような計画には反対した。なぜなら、大学が学生をせいぜい一週間に一日しか見ることができないようなやり方で編成されたコースを、どうしたら妥当なものといえるか分からなかったからだ(CVCP 1992)。さらに、学校教師がかつては大学の教師教育者によってなされていた仕事をおこなうことができるよう、学校教師を訓練するように大学の教師教育者達に求めることは、非常に無駄なことに思われた(CATE 1992)。

これらの批判に対して、政府は一つとして返答しなかった。1992年の総選挙後に、新教育大臣パットン氏によって実施されたこの分野における主要な改革は、学校に基礎を置く実習を80%から66%（つまり1年間のPGCEコースにいる学生は、36週中24週学校にいることになる）に減らしたことであった。「金は学生についていき」学校にもたらされるというパットンの主義(Patten 1992, p.2)は、大学の教育学部を財政的にひどく圧迫することは明らかであった。実際、サセックス大学に設置された有名な学校現場コースの担当者は、財政的理由からそのコースが閉鎖されそうであると説明した(TES 3.7.92)。このことは、支払いたくても一学生あたり600ポンド以上払える大学はほとんどなく、しかもこれでさえかなりの職員削減が必要となることがよく知られているにもかかわらず、校長たちが大学に、学校に割り当てられる学生一人について2000ポンドを払うことを要求したと報じられた時、さらに一層問題となった(TES 18.12.92)。

一年後パットン氏は、財政問題を解決しようとする方法を公表した。彼は、CATEに替わる新しいTeacher Training Agency (TTA) を設立する。TTAは、以前は直接高等教育基金評議会に配分されていたお金からその資金を得ることになる。この新しい機関はそもそも教員養成に責任を持つだけでなく、教育学の学位(research higher degrees in education)と教育研究をも統制するものとして提案された。このようにして、特にTTAが学校視察に責任を持つthe Office for Standards in Education: OFSTEDを通して教師教育コースの視察に責任をもつために、政府はTTAを通して教師教育の事実上全ての側面を統制することになるのである。

これらの提案に対する批判は、事実上満場一致であった。有力な委員会である「大学副総長・学長委員会」(the Committee of Vice-chancellors and Principals)は教員養成から手を引くと脅し、これらの変更が教育研究の独立性と質を損なうだけでなく、「質に対する深刻な脅威であり、政治的統制の増強をもたらすであろう」と指摘した(TES 5.11.93)。同じ位重要なのは、CATEの退職間近の議長、テイラー教授がその

反応を出版したことである。彼は、教師教育のいかなる改変についても、次の3つの原理を基準に評価されるべきだと主張した。すなわち、既にある形態と比較して新しい制度は：

1. いい候補者を惹きつけるか？
2. より教育された、より有能な教師を生み出すか？
3. 引き続き専門的発達を成し遂げるための健全な基礎を提供するか？

彼は、新しい提案は、「3点ともにおいて」失敗していると結論づけている (THES 22.10.93)。

1995-1998年: 現在の大変動 (黙示録)

学校に基礎を置く、そして政府に統制された教員養成への動きは、何を結果としてもたらしたのであろうか？ まず、教員募集の政府目標が達成されないことは極めて明らかである。これは、以前の制度も直面しなくてはならない問題であったかもしれないが、制度が次々と急激に変わることもたらされた不確実性が状況を改善させるとは思われない。例えば1993年に、政府は理科教師の数を415増やしたいと発表したのが、1993年にはたった52の職だけが募集されていた。数学教師の数は、220まで増えるはずだったが、たった110の職だけが募集された。二つの大学が4年制のB.Ed.コースの閉鎖を予定し、他の一大学ではもはやロシア語、スペイン語、イタリア語の教師を養成しないことにした (Independent 2.12.93)。最近では、57大学中18の大学が数学で、12が現代語で、15が理科で、50以上がB.Ed.で、入学学生が募集目標数に至らず、教師が足りない教科への募集が引き続き問題であることが報じられた (TES 20.1.95)。1998年6月、グリニッジ大学が、「適切な受け入れ先の学校を見つける上での問題」から8つの教員養成コースの削減を決定し、この動きは「長いこと脅かしてきた、大学副総長らによる (教員養成からの) 撤退の始まり」であるかもしれないと報道された

(TES 5.6.98)。今では新しい労働党政府によって、教員の募集が主要な問題であること、しかもこの問題は、大卒で中等教員養成コースへ応募する大卒者が少なくとも5,000人は減少し、学級規模が容赦なく大きくなっている状況の中で、何とかして取り組まなければならないものであることが認められている (TES 29.5.98)。

この猛烈な教員不足の原因には、学校に基礎を置く養成という新しい制度以外の理由もあるかもしれない。しかしながら、もしそうだとすると最近の調査は、教師たちが、学校に基礎を置く教育実習生を相手にしているために、自分の生徒たちと共に過ごす時間が少なすぎることで、従って「養成の質は、仕事の負担と資源からの圧迫で、薄められたものともなりうる」という、もっともな心配をしていることを明らかにした (TES 7.7.95)。その結果、「新しい教師を訓練するという難しい仕事が、学校の本

来の目的である子どもの教育を損なっている」(TES 19.5.95)との理由から、学校は大学との協力体制(partnership)から撤退することになる。もっとも、協力体制にとどまる、あるいは新たに加わる学校より、撤退する学校より多いかどうかは、今後を見なければわからないのではあるが。しかしながら、協力体制供給の流動性は大きな問題であり、新しい体制が慢性的な資金不足に苦しんでいることの直接的結果である

(see Gilroy, Price, Stones and Thornton 1994, p.293)。新しい制度は、よしんば学生がコースに応募したとしても、訓練のうち学校に基礎を置く部分を受ける学校が見つからない可能性のために、コースに受け入れてもらえないかもしれないという馬鹿げた状況を生み出した。もっと悪くすると、学生がコースに受け入れられた後で受け入れ先の学校が協力体制から撤退し、学生が学校に基礎を置く部分を続ける次の学校を見つけられず、従って大学はやむを得ず生徒へのコースの提供を取りやめるという状況もありうるのである。

実際には、協力体制を維持するという複雑さにもう一つの現象が加わった。教育学部を視察する際 OFSTEDは、その教育学部と協力体制を組む学校をも視察する。OFSTEDの視学官たちは、学校で行われている教員養成を批判しても、大学の教育学部で行われている教員養成を批判しないかもしれない。多忙な学校の自然な反応は、貴重な時間を視察官が批判した事を是正するために使うぐらいなら、協力体制から撤退し、学生にどうやって教師になるかを教えるのではなく子どもたちを教えるという本来の仕事に戻るとのことだ。その結果、教育学部との協力体制から撤退する学校が後をたたないことになる。

この混沌とした状況への移行についての正当化は、決して適切には行なわれてはいない。とりわけ心配なのは、アメリカ、オーストラリア、カナダといった国々が、教員養成のために類似の制度に移行しつつあると報じられていることだ(see Chadbourne 1993)。しかしこれは、例えばスコットランドでは拒絶された制度であり、本稿が論じてきた通り、実践的にも専門的にも問題だらけのものなのである。多分先の保守党政府は、これらの困難の幾つかを自覚していた。なぜなら保守党政府は、配下の視学官が、フランスでは学校に基礎を置いた教員養成をやめ、英国でかつてあったような教員養成制度へ移行しつつあることを指摘した報告書を出版することを禁じたからだ。報告書は「フランス政府が教員養成を確固として大学内で行うことに明らかに興味をもっているという事は、高等教育の教員養成への貢献について、英国で現在行なわれている討論の文脈からみると興味深い」と述べている(TES, 20.1.95)。文脈上この報告は、学校に基礎を置く教員養成という形式への移行を考えている者に、現行の制度を廃止する前に再考すべきだと暗に警告しているとも見られる。しかしながら、イングランドとウェールズで強要された改革とは全く対照的に、フランスでは「新し

い（教員養成）機関を創設し、あらゆるレベルにおける専門的訓練の期間と内容の幅を拡大した」のである（Holyoake 1993, p.215）。

現政府の教育改革の多くがそうであるように、教師教育の新制度も、学校教師と教師教育者の計り知れない好意と専門家かたぎに支えられて、実施可能となっているに過ぎないように思われる。学校と大学教育学部との協力体制は、1992年よりずっと前から存在したのであり、経済的考慮からというよりも、学生をできるだけ効果的にその職業にむけて用意したいという共有された願いに基づいていた（see Barber 1993）。学校に基礎を置く教員養成を効果的にする鍵となるのがこの協力体制であり、しかし既に述べた理由から最も危険な状態にあるのもこの協力体制なのである。崩壊の兆しは、一方では教員養成から一切撤退しようと準備している大学として現れ（see Gilroy, Price, Stones and Thornton 1994, pp.287-288 and TES, 27.12.94, p.5）、また一方では学校もまたこのような形態での教員養成に携わることを再考していることに現れている（TES 19.5.95）。

この寒々とした描写に、現行の教員養成コースへの応募が1996-97年度に比べ再び減少した事実（4年間のB.Ed.コースは15%、中等PGCEコースは10.85%、初等コースは4.66%減少した - TES 6.2.98）を付け加えるならば、この正当化されない教員養成「改革」の真の結果が見えるだろう。いわゆる、モノを知らないニューライトの「熱狂者」（Whitty 1993, p.274）に支えられた政治家たちによる教師と教師教育者への攻撃は、現在と未来の教員養成の形態が過去の制度を繰り返すように見えるという状況を作り出した。避けられない結果として、高等教育と学校の間にある繊細な連携、教員養成に貢献するこれら両者が、教えるという職へ適切に準備するためには明らかに価値がありまた絶対的に必要だと考える連携は、決裂しつつある。新しい労働党政府は、このように思慮の足りない改革が教職と究極的には我々の子どもたちを荒廃させるという効果を認識していると、何らかの形で示さねばならないのである。

1998年そしてその後: 暗がりを覗いて見ると…

ほとんどのイギリスの大学教育学部は、その仕事として三つの要素を持っている。これまで述べてきたのは、第一の要素、教員養成の将来の進展である。しかしながら、他の二つの要素（経験を積んだ教師への現職教育: in-service education for experienced teachers—INSET—と教育研究）もまた脅かされている。TTAは、1997年新政府によって、INSETの中身に関心を払うことが可能となった。主要には大学が大学でのINSETの課程を成功裡に修了した教師に様々な大学卒業後資格（上級ディプロマや修士号など）を与えてきたために、かなりの額の資金（およそ3千万ポンド）は高等教育基金評議会（the Higher Education Funding Council: HEFCE）によって、大学の他の仕事に

HEFCEが支払うのと全く同じやり方で支払われてきた。1997年夏にTTAは、教員養成に責任を持つのはHEFCEではなくTTAであるとの根拠から、HEFCEから当該資金をTTAに委譲させることを試み、いくらか成功をおさめた。TTAは、INSET資金を得ることができる8分野を確定し、大学の教育学部にこれらの資金交付を申請するよう求めた。これらの申請は、TTAが任命した審査員団によって審査され、今年の2月にその結果が公表されることになった。HEFCEのINSET用資金をTTAに手渡すことを拒絶する大学の教育学部は、彼らがしている仕事がTTAのINSET概念の一部ではないという主張を確認するために監査されなければならないという侮蔑的待遇を受けねばならないことも発表された。

現時点におけるこのような将来像は、魅力的なものではない。まず、大学の教育学部は、経験ある教師の専門的ニーズを確認し、専門的発達を続けるための学部レベルのプログラムを提供するように教師たちに対応する能力を失った。その代わりに大学は、TTAが何であれ資金を支払うだけ価値があると判断したものに従わねばならないのである。加えて教育学部は、TTAのINSET資金を受け入れるための基準に適合しなければならない。さもないと一切資金を受けられないのである。結果は破滅的である。36の教育学部は申請を受け入れられず、それらの大学が現職教育を供給してきた多くの地域では、もはやINSETが一切行なわれなくなるだろう。さらに、例えば国全体に奉仕するオープン=ユニバーシティは、約150万ポンドのINSET資金を失うことになるのである。INSETと教員養成コースの両方を教えてきた教員は余剰人員となり、このことが教員養成コースへの更なる否定的効果をもたらすかもしれない。

しかしながら我々が将来を見極める上で注意すべきなのは、大学の自律性、地域的なINSETの教師に対する供給への効果、あるいは教員養成のあり方が、この教員養成及び現職教育の集権化の進展によってどう影響されるかに止まらないということである。この進展について検討されるべきもう一つの意味がある。すなわち、教師の専門的発達のあらゆる側面を中央集権的に統制するというTTAの政策によって暗示されている、教師の昇進パターン (career pattern) である。

何が意味のあるINSETかについての唯一の決定者として設立されたことによりTTAは、教師たち自身の発言権がほとんどあるいは全く無く、まだ解決されていない幾つかの矛盾点と問題点を抱えたままの、教師の専門的発達のための計画を作成した。この計画は、「全国専門職資格」(National Professional Qualifications: NPQs)の一連の提案に基づいて、次のようなパターンをとる。学生は、政府が承認した訓練プログラムに合格することによって、「資格ある教師の地位」(Qualified Teacher Status: QTS)を獲得する。それから、学校で1年間の見習い期間を勤め、もし成功すれば教師として認識される(資格ある教師と、認識された教師との区別は、今後明確にされるのを待

つ)。数年の後、次の資格である「熟練教師のための全国専門職資格」(the National Qualification for Expert Teachers: NPQET)に応募することができる。これについては、まだ適切な水準は決定されていない。それが熟練教師を教室に張り付けるために設計された給与等級(上級技術教師給与等級: the Advanced Skills Teacher grade と呼ばれてきたもの)を持ちたいという政府の願いと結び付いていること、またこのような給与と技術との連結という性格が困難をもたらしていることは、よく知られている。政府は、そのような教師が他の教師に対してアドバイザーとして行動すること、また教員養成に結び付くことを望んだので、逆説的にも、良い教師を教室に張り付けるために設計された資格/給与等級が、教師たちを教室から遠ざけることが予想されるのである。

それから又一个の資格、「教科主任のための全国専門職資格」(the National Professional Qualification for Subject Leaders: NPQSL)が作られる。これについては既に適切な水準が明らかにされており、現在二、三の教育学部はそれらをディプロマ資格エージェンシー(the Agency for a Diploma qualification)との関連で採用している。政府は、全ての学校に「特別な教育的ニーズのコーディネーター」(a Special Educational Needs Co-ordinator: SENCO)を置きたいという考えを明らかにしており、特にそのための資金が既に制度の中で位置づけられていることからいって、多分 SENCOのための専門職資格が設定されるだろう。この資格の性格を検討する諮問過程は、つい最近完了したばかりである。

この一連の資格の最終段階は、「校長職のための全国専門職資格」(the National Professional Qualification for Headship: NPQH)である。これは、校長のために設計されたプログラムで、要求される水準の設置は終了し、計画は正に実行に移されつつある。TTAは、教師が校長職に応募する際 NPQHを持っていることが要求される時代が来ると信じているようであるが、このことが一体どうやって、今でさえ埋めることが難しいと判明しているポストに応募することを既に躊躇しているような候補者を勇気づけることになるのかは、まだ明らかになっていない。

加えて、全ての教師を対象とした「情報と伝達の技術」(Information and Communications Technology: ICT)研修と、熟練教師(ET)の基準に何らかの形で結び付けられるであろうある種の「特別統合教育」(Special and Inclusive Education: SEN)研修が導入されるだろう。最後に、これら全てと並行して、おそらく業績に関連する経営手段となるであろう教師評価(teacher appraisal)の新しい計画(このことは、とりわけ政府が教師にその業績に応じて給与を支払うことについて話し始めたことから予想される)が行なわれるだろう。

TTAによる教師の昇進計画は、次の図のように要約できる：(p.19参照)

この将来像について尋ねられるべき問いは、教師たちが自分たち自身の専門的発達へのコントロールを、TTAに手渡したいと望むかどうかである。更にまた、これは事実教師たちが専門的に発達したいと望む行程なのであろうか？ 教師が関心をもつ批判的政策と実践的問題についての深い学術的研究の機会は、どこにあるのであろう？ 未来が提供するように見える全ては、職業の質と水準を上げるためにかつてはあれ程重要だと見られた大学制度から、分離された教員養成及び現職教育なのであり、その統制は厳密に集権化されたやり方で政府組織に与えられてしまうのである。事実、TTAのトップは公の場で、「教員養成のための教育は、学術的な研究ではないのであり、従って高等教育の本質的な部分ではない」と発言した(THES 18.4.97)。このことは、教員養成が純粋な理論的学術的研究を含むべきではないという意味かもしれない。そのことを、誰が一体否定できるだろう？ しかしながら、TTAの実際の実践は、教師教育(養成と現職の両方とも)が必ずしも高等教育を含むものではなく、むしろTTAからの窮屈で堅苦しく集権化された統制であることを示している。そして、TTAは今や、教育学部の仕事の第三要素、研究へと目をむけつつある。このように不吉な現在の未来を、他国の教師教育制度に輸出することが許される理由など一切無い。

註

Times Educational Supplement (TES)と Times Higher Educational Supplement (THES) は広範に用いられたので、本稿本文中の引用注においては略語を用いた。

(西岡加名恵)