

どのような教員養成モデルがどのような教員と 教育活動を生み出すのか

富田 福代

(大阪教育大学)

1. はじめに

教育改革が多くの国の中心的課題となって久しいが、中でも教師教育改革は、学力向上問題との関連を受けて、喫緊の問題として論じられている。日本は、欧米やアジアの国々とともに、その問題の認識と対応策を共有する努力を行ってきた。それは、たとえ文化や歴史が異なっても、情報化、グローバル化、高学歴化、少子高齢化といった様々な社会変化を共通の背景とした教育課題を抱え、その解決に必要な方策として教師教育の改革が重要であるという認識に立つからである。現在、不登校やいじめ問題、学力の地域間格差、地域や家庭の教育力の低下、教師の多忙化、教師組織の年齢層不均衡化など、学校現場には早急に対応を迫られている問題が山積し、そこで教員に求められる役割も大きく変化している。

近年のイギリスの教師教育改革は、日本の教育改革に呼応し先取りするかのように、さらなる展開を示し激動を見せている。本報告書は、平成24(2012)年9月2日に行われた日英教育学会第21回大会シンポジウム「日英の教員養成の比較研究」において、「どのような教員養成モデルがどのような教員と教育活動を生み出すのか」をテーマに口頭報告した内容を基に作成している。今回は日英の教員養成制度の主たる側面を比較するねらいで焦点化し、「はじめに」「シンポジウムの趣旨を受けて三つのモデルから」「イギリスの教師教育改革の変遷(1980年代から現在まで)を通して」「おわりに」の、4つの内容に整理し再構成したものである。なお、本稿で取り上げるイギリスのモデルは、主としてイングランドの制度である。

2. シンポジウムの趣旨を受けて三つのモデルから

(1) 従来の日本の教員養成モデル

日英の教師教育の比較を行う上で、まずは日本の教員養成の現状を整理したい。日本の戦後教員養成の大原則は、「大学における教員養成」と「開放制教員養成」の2本柱である。その大原則は今も堅持されており、また今後においてもその変更は予定されていない。このことは外国と比較する場合に、日本の教員養成を特徴づける大きな要素だといえる。この二つの大原則は、現在も教員免許制度が大学における単位取得を基本としていることや、現状で大半を占める総合大

学や私立大学の教職課程における教員養成にみることができる。そして、この大原則は、後述するイギリスとの比較において、制度や施策の違いを理解する上で基本的な根拠となっている。

開放制教員養成の特徴として、教員養成を行う大学には、教員養成を主たる目的とする国立教育大学をはじめ、総合大学、私立大学、短期大学など、様々な設置形態があり、それぞれの特色を生かした多様な教育が行われている。

それら多彩な機関での養成の後、教育職員免許法に基づき授与権者である各都道府県によって授与される教員免許は、大きく普通免許、特別免許、臨時免許に分類され、普通免許はさらに、教科別、学校種別に区分されている。教員養成機関は、それぞれの組織単位で免許種ごとに課程認定を受け、教育職員免許法に沿った独自のカリキュラム編成で教育を行っている。その教職課程は、一般的に教科専門、教科教育、教職専門と呼ばれる科目群で構成されており、その中に個々の科目がモザイク的に配置されている。

このような日本の教員養成制度の現状が、高度な専門性とともな複合的な実践力を求められる現代の教員を、十分に養成することができるのかどうか。また多様な制度が生み出す、多彩な人材への質保証制度は充分であるのかどうか、議論がみられるところである。近年は、このような戦後教員養成制度から派生する、本質的な課題が浮上している。

(2) 近未来の日本の改革モデル

平成 24 年 8 月 28 日の中央教育審議会答申「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について」は、「教職生活全体を通じて学び続ける教員」を旗頭に教員養成制度の抜本的な改革を提言している。その中で示された改革の柱は、教員養成の高度化である。大学教育と学校現場をつなぐことや、教員養成の修士レベル化を図ることで、名実ともに実践力を備えた高度な専門職としての教員を目指している。

そこで示された修士レベル化の問題は、日本の教員養成制度は大学が担っているため、主たる養成段階を学士から修士へシフトすることは同じ大学教育の土俵で議論することができる。このことは、既に修士レベルの教員養成制度であるイギリスの状況とは大きな相違を見せており、それは後述する教員養成の本質的な違いに依拠していると考えられる。

また、大学における教員養成の課題として実践力の養成があるが、諸外国と比べ教育実習期間の短い日本の教員養成制度の中で、その強化が指摘されている。本答申では、大学院教育で実践と理論を融合（架橋）する科目の創設や、平成 25 年度現在、全国の 25 大学に設置されている、教育実践を重視した教職大学院の拡大など、大学での教員養成の原則に沿って強化推進する新たな提言がなされている。

(3) イギリスの教員養成モデル

ここでは、日本の教員養成の原則に照らしてイギリスの教員養成制度を見てみたい。まず、イギリスの教員養成制度が、開放制養成か計画養成かという問題である。一般的な説明として、イギリスモデルは計画養成であるといわれることがある。それは、全体の養成者数が少なく、そのほとんどが教員として採用されていること、授業料が無料であること、養成機関の数が少ないこ

となど、現状のいくつかの側面が根拠となっていると考えられる。しかしながら、その見方に法的な根拠はなく、実際はどの教育機関でも課程認定を受けて教員養成を行うことができ、また入学選考を通過すれば、誰でもがそこで学ぶことができる制度である。その点から言えば、日本の開放制の教員養成制度と変わらないことになり、イギリスでも多様な教育機関が教員養成に参入できる仕組みになっている。イギリス教育省の説明では、多様な教員養成のルートを2013年現在、以下のように分類している。

- 大学ベースの教員養成

- Postgraduate Certificate in Education (PGCE)

- Undergraduate ITT course (Bachelor of Arts または Bachelor of Education)

- 学校ベースの教員養成

- School Direct

- School-Centred Initial Teacher Training (SCITT)

- Teach First

- 教職経験を持つ教員

- Overseas Trained Teacher Programme (OTTP)

- Assessment Only (AO)

本稿では個々のプログラムの詳細は省くが、それぞれに教育形態と応募要件が異なり、場合によってはいくつか重なって運営されているが、いずれも課程認定を受けたコースであるため、正教員資格 (Qualified Teacher Status) を取得することができる。

では、開放制の視点で、日本とイギリスの教員制度のどこがどのように異なるのであろうか。そのもっとも大きな相違は、日本は教員養成制度全体において開放制であり、イギリスは同様の開放制制度でありながらも、財政面で計画養成制度を併用している点にあると考えられる。イギリスの場合、教員養成部分の財政が大学教育本体と区分されており、教員の需給状況に応じて、また教員養成機関の質保証結果によって、予算配分内容が決定される制度になっている。これは制度上の機会は広く開放されているが、財政上の操作で養成人数を計画的に操作する巧みな仕組みだといえる。このことは、具体的な学生の教育機会のレベルで見ると、授業料等が無料か有料かということになる。その点からいえば、確かに自己負担で学ぶ場合の定員枠は養成機関の裁量範囲だが、結果的に自己負担の学生数が少数となり、全体の養成人数は制御されることになる。

このようなイギリスの教員養成制度は、近代の徒弟制教員養成制度から始まり、師範学校の教員養成制度、そして学部養成の Bachelor of Education (B.Ed.) や、卒後養成の Postgraduate Certificate in Education (PGCE) と呼ばれる大学の教員養成制度へと進展した。現在では実践重視の School-Centred Initial Teacher Training (SCITT) といった教員養成制度から、さらに teaching schools といわれる学校現場主体の教員養成制度へと大きく変貌している。この過程で問われ続けてきたことは、教員養成における「理論と実践」の問題であり、そこでの大学の役割であったといえる。後述のイギリスの教員養成制度の変遷が示す様相は、日本の大学における教

員養成とは異なる動向を示している。教員養成の機軸が徐々に理論から実践に振れ、そこでの大学の役割が質的に変化し縮小していったその背景には、イギリスの教員資格である正教員資格取得の学修が、制度上は大学の単位や学位をベースとしておらず、ほとんどの教職課程が単位認定を伴わないカリキュラム内容で構成されている状況があると考えられる。

3. イギリスの教師教育改革の変遷（1980年代から現在まで）を通して

日本でもよく知られている1988年教育改革法は、新自由主義の国策に沿って、その後のイギリス教育のベクトルを決定づけた分岐点だと考えられる。そこで示されたナショナルカリキュラムや学校査察制度（inspection）は、quality assuranceという言葉とともに、学校教育の質保証を通して教員の在り方を制御し、教員養成にも大きな変化をもたらしたといえる。同法のもっとも大きな影響のひとつは、教員の役割を変化させたことだと考えられる。それまでの教員は、教育内容の決定から必要な教材作成に至るカリキュラム開発と、指導方法の習熟や開発といった広範囲の職責が求められてきた。ナショナルカリキュラムの導入は、これまで幅広く振り分けられていた教員の力と時間を、教材作成と指導方法に集中させることを可能にしたといえる。それは、一言で表すとしたら、指導の専門家としての教師像である。

1990年代前半のナショナルカリキュラムに対応できる教員養成の在り方の議論は、「教員養成が訓練（training）なのか、それとも教育（education）なのか」というテーマに象徴されるものであった。このITT（initial teacher training）かITE（initial teacher education）かの問題は、現在ITTの表現が多用されていることに、その結論を見ることができる。当時大学での教員養成を強調しITEを主張する議論の背景には、専門職としての高度職業人としての教員の追求があった。それは、教員養成は単純労働者を養成する訓練ではなく、専門職としての高度な教育を目指すべきであるという趣旨が中核に置かれていた。教職の専門職議論である。そこで求められる教師像は、明らかに徒弟制度の職人的技術職から専門職（professional）へと転換している。その流れは、それまでprobation（見習い期間）としていた新任者研修を、induction（導入期間）と改革したことにも表れている。その後、この延長上に策定された初任者基準は、現在の総合的なprofessional standards（専門職基準）につながるものである。

専門職の条件ともいえる現職教育の重要性も強調され、継続的専門性開発（continuing professional development, CPD）が大きく取り上げられた。そのCPDの概念は現在に引き継がれ、イギリスを含めた欧米諸国において、教員の現職教育の代名詞として一般的に広く使われている。

教職の専門職化の最も象徴的な施策は、2000年にイングランドで設立された専門家自治組織であるGeneral Teaching Council（GTC）の創設である。政治に翻弄され2010年に廃止が決定されるまで、教員の資質能力の向上の役割を担い、教員資格の授与権者でもあった組織である。なお、1966年に設立されて、現在までその実績を誇るスコットランドの同様の組織は、独立した組織としてさらに強化される方向にあり、イングランドとは異なる発展を示している。

その一方で、大学における教員養成の問題点として、教育実践力の養成が十分でないという側面があげられ、比較的短期間であることや在職型養成で教員の需給調整が操作しやすいという行

政上の利点と、即実践力を求める教育現場の声を反映する形で、より実践的で学校現場を主とする教員養成制度の改革が進んでいった。それは教員養成のスタンダード化に始まり、質保証制度の整備にいたる一連の改革である。これを支える具体的な制度として、正教員資格基準 (standards) の制定、教員養成ナショナルカリキュラムの導入、学校査察制度の整備、人事考課制度 (appraisal) の導入などが挙げられる。

このような実践を重視する動向は、2010年に誕生した保守党連立政権により拍車がかかり、2013年現在、教育白書「The Importance of Teaching The Schools White Paper 2010」で新たに導入された学校主体の教員養成制度である「teaching schools」が進行している。

4. おわりに

日本とイギリスの教員養成改革の動向から読み取れるものは、専門職としての教職の追求とより実践力養成を求める制度への移行だと考えられる。具体的制度内容の如何によって、この二つの方向は相反する効果を示すことも考えられる。本稿で取り上げたイギリスの改革は、1990年代半ばから2010年にかけての十数年間の出来事であり、政権の交代により新たな段階に動き出したことで、これらの成果の検証がある程度できるものと考えられる。

もっとも大きな柱である専門職としての教職を求める取り組みは、教育改革全体の政策を通して、学校教職員の役割分化 (teaching staff と support staff) を生み出している。正教員でない staff にも、それぞれに基準が設けられ専門分化し、teaching staff と support staff がチームとして学校教育を支える仕組みが出来上がってきた。そこでの教員の役割は、主として学習指導を担いながら、一人ひとりの子どもの教育を総合する中心的職責をもっている。医療現場のチーム医療をイメージしたこの制度改革も、その点では学校現場に定着してきたといえる。

また、教員養成における大学の位置づけの変化は、教育研究の内容や大学教員の在り方にも大きな変化をもたらしてきた。一言で表すとしたら、従来の理論研究から学校教育実践につながる実践研究へと大きくシフトしている。それには、研究費補助金や委託研究といった研究基盤の方針転換も、大きく影響したといわれている。研究内容の変化とともに、大学教員の帰属要件も変化してきた。学術要件を満たす従来の研究者教員から、教育現場の実務経験を要件とする実務家教員への移行である。しかしながら、イギリスの大学における実務家教員の在り方の特徴は、大学教員として教員養成の実務に従事する一方で、研究にも主体的に取り組み、学術要件を満たす学位を同時に取得する点にあり、新たな大学教員の位置を形成している。

これらのイギリスの動向は、「量」から「質」への転換を迫られている日本の教員養成においても同様の状況を確認することができる。教員養成の実践の重視化、完全な開放制が生み出す養成数と採用数の格差、養成内容の違いの域を超えた大学間格差や大学教員の多様化、そのどれをとっても質保証が重要な決め手となることは間違いない。

筆者が2013年1月に調査訪問した、ロンドン市内東部で teaching schools の教員養成を行っている小学校の校長は、教員養成における大学の役割に関する質問に、「教員養成に大学は特に必要とは思わない」と言い切っている。

教員養成における学校現場中心主義の究極の政策とも思えるイギリスの「teaching schools」は、教師教育の主体が、中央教育行政、地方教育行政、教師、大学、学校、地域のどこにあるのか。また、現在向かっている両国の学校現場中心主義の教員養成制は、徒弟制教員養成制度への回帰なのか、それとも発展進化した制度なのかどうか、その養成内容とともに、養成された教員の成長を通して長期的な視点で見届けていく必要がある。日英の教員養成の在り方が鮮やかな対照を見せている今こそ、専門職としての教職の議論を高める意味は大きいといえよう。

【参考文献・等】

文部科学省、中央教育審議会答申「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について」平成 24 年 8 月 28 日。

Department for Education, 'The Importance of Teaching The Schools White Paper 2010', November 2010.

Department for Education ホームページ、'Get into Teaching'.

National College for School Leadership, 'National teaching school Prospectus', September 2011.