

イギリス Teaching School の機能と 教員養成における役割に関する研究

富田 福代

A Study on the Function and Role of Teaching School in the UK Teacher Education

TOMITA, Fukuyo

要旨

近年イギリスに導入され拡大する教員養成制度に Teaching School 制度がある。この制度は、教育改善には教員の資質能力向上が最も重要な要素だとする行政の認識のもと、教育実践現場が自由裁量や権限をもつことで実践的な教師教育改革を進める施策である。本稿は、教員養成の主体が実質的に大学から学校に移ることで学校現場が教員養成の主体的役割を果たし、大学が学校の協力者として組み込まれるといった、これまでの大学における教員養成制度の本質的な転換ともいえるこの制度によって、期待される成果や生じる課題を政策文書や現地調査結果をもとに検証したものである。

1. はじめに

本稿テーマの中心にあるイギリスイングランドの教育行政組織「Teaching Schools Council」(以下、TSC)は、その発足以来、教師教育の中核として重要な役割を果たしている。本稿の主たる目的は、日本の教員養成制度とは多くの点で異なるイギリスの制度と学校教育の改善方策の現状を、Teaching School (以下 TS) と TSC の機能を通して明らかにし、学校が教員養成の主体として果たす役割の意義を検証することにある。

第二次世界大戦後の日本の教員養成は、大学での養成と多様な機関における養成である開放制が基盤となり、OECD の TALIS (Teaching and Learning International Survey、国際教員指導環境調査)でも高い評価を受ける教員を育成し現在に至っている。近年はより教育実践力のある教員の養成を目指し、教職大学院制度の導入やコアカリキュラムを例とする教職課程のカリキュラム改革といった新たな取り組みが進んでいる。このような教育実践力の高い教員の養成ニーズは、日本だけでなく世界的な動向であり、今後もその傾向に大きな変化はないものと考えられる。本稿ではその一例であるイングランドの TS を、日本の教員養成制度を視座に教育実践力育成の観点で分析するものである。

次章「イングランドの教師教育改革と Teaching Schools Council」で詳細を記述するように、イングランドでは 1990 年代以降の政権交代による教育政策の変更を受けて多様な改革が行われ、教員養成を所管する省庁のみならずその制度自体も大きく変更が行われてきた。ここでは近年まで日本と同様に大学における教員養成が主たるルートであったイングランドの教員養成制度が、教育実践力の育成を目的として大きく改革が進むに至った背景や経緯を検証する。

3 章「Teaching Schools Council の機能と実際」では、TS に関する文献や資料を手がかりに

TSC 制度の具体的な役割や関連する制度について概説し、それら資料内容と 2019 年に実施した TS の現地調査の結果を記載してその制度と実態を検証する。

さらに 4 章「Teaching School の教員養成機能に関する考察」では、同じく教育実践力に重点を置きながら日本の教員養成制度と本質的に異なる TS において、学校現場が教員養成の主体として機能することの意義や課題を前章までの検証を基に考察を試みる。

最終章 5 章「まとめに代えて ―今後の課題―」では、TS の今後の可能性や国際的な波及効果を考察し、本研究の発展的課題と方向について記載することで本稿のまとめとする。

2. イングランドの教師教育改革と Teaching Schools Council

教育改革は日本のみならず世界的な動向だが、主として 1980 年代に政策として具現化し現在まで様々な改革が行われてきている。本稿で取り上げる TSC 制度自体も教育改革の大きな政策や方針の枠組みの中に位置し、その役割機能の内容はもちろんのこと、組織そのものも改革や改編の対象となってきた。

本章では、TSC 制度の議論に先立ち、その前提となるイギリスの教員養成制度の概要を説明するため、拙著『世界の教員養成Ⅱ 欧州オセアニア編 2. イギリスの教員養成』（日本教育大学協会、学文社、2005、pp.29-31）の内容に必要な修正と加筆を行い以下に引用する。

2. イギリスの教員・教員養成制度の概要

(1) 教員養成のルート

日本の教員免許にあたる「正教員資格」を取得するイギリスの教員養成機関には、①高等教育機関と、② SCITT (School-Centred Initial Teacher Training) とよばれる学校コンソーシアムがある。

まず、高等教育機関における養成だが、それは大きく分けて 2 つのルートがある。第 1 のルートは、日本の大学と同様の学部教育による教員養成である。初等教員養成の学部内コースでは、多くの場合に教育学士 (Bed) が授与されるが、基本的に大学が与える学位と教員資格は別扱いであり、大学によっては文学士 (BA)、理学士 (BSc) などが授与されている。文学士や理学士の場合は、学生は、これらの学位取得のための授業に加えて教員資格のための授業をとることになる。これについても、フルタイム、パートタイム、大学中退者のための短期コースなど多様なコースが用意されている。フルタイムで教育学士をとり、教員資格を得るには 3 年ないし 4 年間を要する。多くの場合 4 年間必要となっている。他の学士コースは通常 3 年だが、教育学士をとるには 1 年多く在籍しなければならない場合がほとんどである。イギリス教育省のデータ「ITT Performance Profiles 2019-20 Provider Tables」を基に算出すると、2020 年の QTS 全授与件数の 14% が学部教員養成、86% が次に記述する卒後教員養成となっている。(執筆時と同様の傾向だが直近のデータで修正補足)

高等教育機関における教員養成の第 2 のルートは、PGCE (Post Graduate Certification in Education) を中心とした卒後教員養成コースである。全体の 86% の供給源であり、教員養成のメインルートといえよう。このルートの対象者は、高等教育機関をすでに卒業した人か、そこに何年か在籍した人である。このルートは、大学卒業者が卒後教員訓練課程 (GTTR, Graduate Teacher Training Registry) に登録のある高等教育機関で、1 年また

は2年のコースを受けて教員資格をとる方法であり、大学院レベル（大学院も含む）の教員養成とされている。1年コースについては、それまでに修得した大学の専門を基礎として、1年間の教育訓練によって教員資格が与えられる。多くの高等教育機関は、1年コースのみを提供しているが、2年コースを設けている機関もある。この2年コースは、養成段階の専門教科が学部時代の専攻とは異なる場合など、特定の専攻についての専門教科を含めた教員養成を行うことを目的としている。2年間のコースのうちの1年は、その教科についての高等教育レベルの専門的内容を学び、修了するとその専門分野の修了証(Diploma)が与えられる。卒後教員訓練課程に登録されている機関の中には、パートタイムのPGCEコースを設けている場合もある。

さて、イギリスでの教員養成は、高等教育機関のみで行われるわけではない。公立や私立の学校が連合を組んで教員養成コースを提供することが可能であり、このコースは、学校に基盤をおく教員養成として「SCITT」と呼ばれている。高等教育機関の既卒者やそこに2年以上在籍した人が、SCITTで学校現場の実践を通して教員資格を取得するしくみである。これは、地理的に近いいくつかの公立あるいは私立の初等学校や中等学校が、大学等と連携して課程認定を受けて教員養成を行う実践重視型教員養成だといえる。このコースでは、SCITTとして認可された学校にプログラム提供の責任があり、学校教員である研修担当者(tutor)は教員候補生を指導する。また、ほとんどのSCITTプログラムでは、学校とパートナーを組む高等教育機関の研修担当者も同様に教員候補生の指導を行っている。SCITTは、現状ではPGCEを補完するものと考えられるが、この方法による正教員資格の取得は、近年増加傾向にある。

上記引用の拙著は2005年時点のイギリスイングランドの教員養成の状況だが、その後の教育改革として本著テーマであるTSC制度の端緒でもある教育白書「The Importance of Teaching」(2010年11月)(以下、2010年教育白書)を取り上げる。この教育白書は、かつて教育改革を国の政策の中心に据え諸外国にも大きな影響を与えた、イギリスの「Education Reform Act 1988(1988年教育改革法)以来の政策文書」(Teaching Schools Evaluation Final Report, p 15)といわれるように、その内容と提言にある政策は、現在も継続する学校教育改革の施策を通して、この間教師教育と学校教育に大きな変化をもたらしてきた。

2010年教育白書の内容は以下の項目で構成されており、全体を通して学校教育の制度と内容の改革を概観することができる。

1. Introduction – the future of schools (はじめに一学校の未来)
2. Teaching and Leadership (指導とリーダーシップ)
3. Behaviour (行動)
4. Curriculum, Assessment and Qualifications (カリキュラム、評価、資格)
5. New Schools System (新しい学校制度)
6. Accountability (説明責任)
7. School Improvement (学校の改善)
8. School Funding (学校資金)

教育白書の冒頭前書きには首相と副首相の言葉が記載されており、「最も重要である最初の教訓は、教員の質を超える教育制度はないという点である。」(筆者訳、2010年教育白書、p 3)と教育改革における教師教育の重要性が強調されている。この言葉からは、教員の資質向上が教育制度の中心であり、それがまず必要だという政策立案者の認識を読み取ることができる。本白書を概観すると、その認識の下、全体の内容が構成されていることがわかる。

また本白書では、教員の資質向上のため OECD の国際調査の結果や、教育分野で国際的評価の高いフィンランドやシンガポールの制度を参考にしつつ、教員の資質向上のための新たな政策が提言されている。そこに通底する最も大きな柱は「学校の自由度 (freedom) の拡大」である。本白書全体でこの「freedom」という言葉が自由度の提供や拡大といった文脈において頻りに用いられ、頻出回数は実に 40 回にもおよんでいることからその重要性が読み取れる。なお、このような学校の自由度の拡大が、本稿テーマである TSC 制度の役割や意義に繋がるため次章の検証でもその点に触れている。

そして TSC そのものの内容は「2. 指導とリーダーシップ」に詳細が記載されているが、概要の箇所では内容が整理され次のように書かれている。

世界中のさまざまな教育システムから得られるすべての証拠は、子どもたちがどれほど学習成果を上げているかを決定する上で最も重要な要因が教員と教育の質であることを示している。世界の最も優れた教育システムは、優秀な学生の中から教員候補者を得て、彼らを厳格かつ効果的に教育実践現場における養成で集中的に教育している。

(筆者訳、2010年教育白書、p 9)

ここでは「教育実践現場における養成」(傍点)と明記し、学校を教員養成の場とする TS 制度の根拠に触れている。

そして、そのための方策として次のような記述が続く。

教員養成制度において、学生が実践現場で学ぶ時間を増やし、指導方法、特に国語(読み、筆者補足)と数学の指導、そして行動管理に焦点化する改革を行う。(中略)教員と校長の養成と職能開発につながる Teaching Hospital (指導病院) モデルとして Teaching Schools の全国ネットワークを開発し、優れた学校で他の学校の支援に取り組む校長である全国及び地方の教育界のリーダーの増加を図っていく。

(筆者訳、2010年教育白書、p 9)

.....
Teaching Hospitals をモデルとする Teaching School の新しい全国ネットワークを構築し、(Teaching School の¹) 優れた学校に教員と校長の養成と研修を行う役割を与える。

(筆者訳、2010年教育白書、p 20)

上記引用 2 か所に記載されている傍点の「Teaching Hospital」は、イギリスの医師養成の医学教育で実践や実習を行う病院をさしている。これは、医師養成における医療実践現場である病院の役割をモデルとして、教員養成における教育実践現場の学校を Teaching School とし、位置付け、実践の場で実践力を学び教育効果を上げることで優れた教員を養成するという

ものである。医師養成の Teaching Hospital の詳細な説明はここでは省略するものの、教職の専門職議論²では専門職として確立されているとされる医師と教員の比較を行うことは少なくなく、ここでその養成や研修を扱うことはこれまでの研究の蓄積と整合することも付言しておきたい。

さらに特筆されるのは、Teaching School の全国ネットワークを構築して、学校間で互いに学び支える仕組みを創り上げるという点である。これは次章で詳細を記載する Teaching School の重要な機能のひとつ、「School to School Support」である。優れた学校を中心にしてそれぞれの地域で学校グループをアライアンスとして組織し、実践を具体的に学ぶシステムである。優れた指導内容や方法、また具体的な教育実践例がアライアンス単位で継続的に広がり、学校間協働でより地域や学校の実態に即した研修も可能となる。本稿のテーマである Teaching School の教員養成機能は、主としてこのようなアライアンスを基盤として運営されている。

3. Teaching Schools Council の機能と実際

行政機関である TSC は、以下に示すように現在イングランドの 8 地域に区分され、それぞれの地域で活動を行っている。

- ・ East Midlands, South Yorkshire & the Humber
- ・ East of England & North East London
- ・ Lancashire & West Yorkshire
- ・ North
- ・ North West London & South Central England
- ・ South East England & South London
- ・ South West
- ・ West Midlands

政府方針を受け、各地域に登録するアライアンスや学校数は年々増加して着実に拡大している。National College for Teaching and Leadership³の報告書ではその状況が下記のように説明されている。

Teaching School の拡大

DfE⁴は、2016 年までに Teaching School の認定を 600 校にすることが目標です。

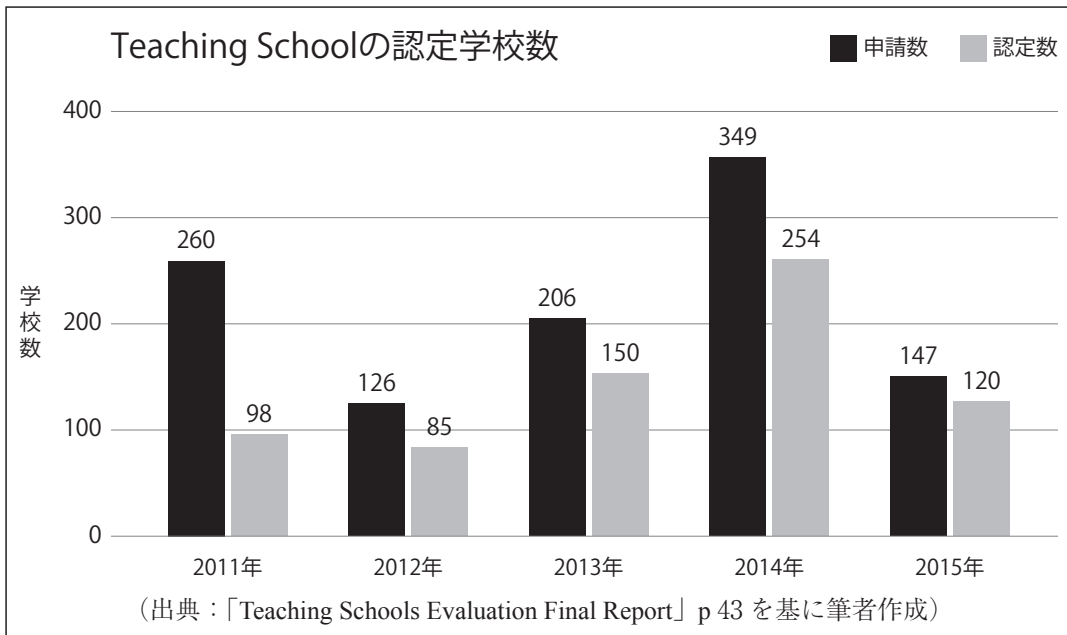
この目標は、2015 年 1 月までに 598 校の Teaching School の認定を達成し、486 のアライアンスに繋がっています。2015 年 2 月には、さらにコホート 6⁵で 61 校の Teaching School が認定され、総数は 659 校に増加しました。現在（2015 年 8 月）、538 のアライアンスを代表する 692 校の Teaching School があります。

（筆者翻訳、Teaching Schools Evaluation Final Report、p 43）

この記述から、政府目標を大きく超える勢いで TS が増加し制度が浸透している実態を読み取ることができる。

このように全国に拡大し増加する TS 制度だが、学校が TS になるためには、Ofsted⁶の優

秀校評価（アウトスタンディング）校であることなど、規定の条件を満たして各地域の TSC に申請し審査後に認定される必要がある。次のグラフが示すように、申請数と認定数にはかなりの開きがありすべての申請が認定されるわけではないことから、認定には高いハードルがあると考えられる。また認定が自動的に延長されることはなく、一旦認定されても必要な条件を満たさなくなった場合は再認定されることはない。このようにそこでは一定の質保証が機能しており、それによる TS 総数の変化もみられる。



また、下記のグラフに示す行政区分9地域による TS 合計数とその変化から、地域間格差はあるものの、何れもその急増状況が読み取れる。

地域	Teaching Schools 2012	Teaching Schools 2013	Teaching Schools 2014	Total No. of schools 2014
East Midlands	14	24	47	2,097
East of England	19	38	66	2,629
London	33	62	99	2,617
North East	12	20	39	1,204
North West	22	45	76	3,275
South East	27	47	75	3,469
South West	17	28	53	2,395
West Midlands	22	38	67	2,367
Yorkshire and the Humber	17	31	65	2,319
合計	183	333	587	22,472

(『Teaching Schools Evaluation Final Report』 p 54 のデータグラフより筆者作成)

先述のように、TSの教員養成制度はTSの認定を受けた学校を中心にアライアンスが構成され、そのTSが課程認定や補助金の申請をする仕組みになっており、各アライアンスには最低でも申請校1校を含めた複数のTSがメンバーとなっている。次章で記述する Sarah Seleznyov氏（London South Teaching School Alliance）の聞き取り調査結果にあるように、急増とはいえアライアンスにとってTS校の確保や認定の維持継続は重要な課題だといえる。

なお、確認できるデータによると、アライアンスの規模は下記のように補助金申請校のTSや大学を含めても10校前後の小規模から100校近い大規模まで地域や状況で様々だといえる。

	アライアンス名	地域	Teaching School名 (補助金申請校)	メンバー校数 (含高等教育機関等)
小規模例	Odyssey Teaching School Alliance	South West	Pate's Grammar School	5
	Eaton Hall Education Trust	East of England	Eaton Hall School Norwich	9
	Denbigh Teaching School Alliance	South East	Denbigh School	12
	The Manchester Teaching School Alliance	North West	Chorlton Park Primary School	13
大規模例	The Partnership Teaching School	South West	Fiveways Special School	79
	everyonelearning@	North West	Hawthorns Community School	81
	West Essex Teaching School Alliance	East of England	St John's Church of England Voluntary Controlled Primary School Buckhurst Hill	85
	The Salop Teaching School Alliance	West Midlands	The Priory School A Business and Enterprise College	98

(『Teaching Schools Evaluation Final Report』 Appendix 1: Summary of case study teaching school alliances、pp.201-204 より筆者作成)

このように拡大するTS制度の背景として、それらを統括し運用するTSCホームページには2021年現在の主たる活動について以下のように書かれている。

学校主導の自己改善制度は、イギリス政府の中心的な教育ビジョンです。簡潔に言えば、それは学校が改善する方法を決定し、お互いをサポートするために協力して働く決定権を与えられていることを意味します。Teaching Schools Councilは、「2019/20学校改善計画」を推進し、計画内容を確実に成功させるためのサポートの役割を果たします。代表校のTeaching Schoolとその地域チームは、最も困難な学校が必要としているサポートが受けられるように、地方自治体、MAT (Multi-Academy Trust)、教区と協力して支援に取り組みます。我々は、これらの学校と直接協力して、学校の特定のニーズとNational Leaders of Educationの専門知識と経験とが効果的に合致するように調整を行います。「2019/20学校改善計画」の一環として提供される、良質で、目的的で、焦点化された支援が、すべての子どもたちが素晴らしい学校に通うための我々の取り組みと連携するものと確信しています。

(筆者翻訳、Teaching Schools Council ホームページより)

上記説明には先に記載した「学校の自由度 (freedom) の拡大」と同義といえる内容が、学校の主体的な権利の決定権 (傍点) として説明されている。この説明からは、TS には学校の自由度の拡大に伴い決定権といった権限が与えられ、研修や教員養成という機能を果たすことができるようになったことを読み取ることができる。

筆者はこのような文献や資料による研究と並行して、これまでのイギリスの教員養成に関する研究の一環として、TS システムの現状をつかむため下記のようにイギリス現地調査を実施し、関係者に聞き取り調査を行っている。下記にあるように、訪問先は TS を専門分野とするロンドン大学の該当研究科と、そこで事例として取り上げられた East of England & North East London 地区と South East England & South London 地区にある 2 か所のアライアンスである。

【調査日および訪問先 (聞き取り調査)】

・ 2019 年 2 月 12 日

Amanda Ince

研究科長

ロンドン大学、University College London、Institute of Education

Academic Head of Teaching and Learning for DLL

・ 同年 2 月 13 日

Sarah Seleznyov

所長

London South Teaching School Alliance (前 Southwark Teaching School Alliance)

代表校：Charles Dickens Primary School、南ロンドン

・ 同年 2 月 15 日

Kate Fallan

所長

East London Early Years and Schools Partnership

代表校：Kaizen Primary School、東ロンドン

また、上記 3 か所には訪問前に次の質問項目を送り、それぞれの立場で事前に資料や説明の準備を依頼した。

【質問項目】

1. Teaching School の教員養成の利点
2. Teaching School の教員養成プログラムの内容
3. Teaching School の認定を受ける利点と問題点
4. アライアンスの代表校としての役割
5. アライアンスのメンバー校間のコミュニケーションと関係性
6. アライアンスにおける大学の役割
7. アライアンスにおける地方教育当局 (日本の教育委員会に相当) の役割

8. Teaching School における Ofsted の監査を含めた教員養成の質保証と基準について

その調査結果の詳細と分析は次章で行っていく。

また、TSC のホームページではその主な役割を次の3項目に分類して詳細な説明が行われているが、ここで主に記載されている説明文書を用いて簡潔に記述する。

① Initial Teacher Training (教員養成)

この教員養成に関する内容は、本稿の中心テーマであるため次章で詳細に記述する。

② Professional Development (職能開発、研修)

本機能に関してホームページでは次のように説明されている。

プロフェッショナル (専門家) とリーダーシップの開発

Continuing Professional and Leadership Development (CPLD、専門的およびリーダーシップの継続的開発) の提供は、教育分野の専門家が個人または学校に直接寄与することを意図し、また子どもや若者の成果の質向上を目的とした活動を通して、知識や技術を拡大し向上させる手段です。教育改善の中心として、Teaching School は CPLD 提供における他校との協働や提携、また計画や企画、開発、実施、評価の経験があります。

Teaching School の CPLD の方法として：

- ・戦略的
- ・スタッフの ITT から上級および管理職のリーダーシップまで、スタッフのキャリアニーズと幅広い学校システムに対応
- ・資質向上のための高度なコース、教科ネットワーク、コーチングを網羅して参加者の研修の場を保証

(筆者翻訳、Teaching Schools Council ホームページより)

従前は「Continuing Professional Development (CPD)」とされていた継続的職能開発である研修に、ここではリーダーシップの L が加わり CPLD となっている。このことから、TS 制度では、アライアンスの学校間協力によって教員に加え教頭や校長といった管理職をも対象にした幅広い多様な研修が可能になっていることがわかる。

③ School to School Support (学校から学校への支援)

本機能に関してホームページでは次のように説明されている。

School to School Support は、学校が独自の優れた実践を活用して、他の学校が必要としている測定可能な成果につながる内容について、適切な支援を提供する方法として策定されています。

このサポートは、校長、上級リーダー、学校理事のためのリーダーシップサポートを通じて行われます。このサポートには、次の活動が含まれます。

- ・問題を批判的に分析する必要性の監査
- ・改善計画作成の支援
- ・適切な解決策の考案
- ・実践開発への参加と育成
- ・確実に集中的な意思疎通を通じた支援と挑戦
- ・KPI（Key Performance Indicator）段階に対する進捗状況の監督
- ・能力を構築して持続可能性の確保

（筆者翻訳、Teaching Schools Council ホームページより）

この機能は、地域や学校の実態に即して、必要とする学校が必要な内容をより実践的でより具体的な支援として受けることができ、目の前の児童生徒でその支援による改善の効果や具体的な変容の実態を直接的に検証できるものだといえる。

4. Teaching School の教員養成機能に関する考察

前章の TSC ホームページに記載されているように、TS の主たる 3 つの役割のひとつがこの教員養成機能である。ここでは、まずホームページの説明から始めることにする。

構造

・ Postgraduate Teaching Apprenticeship（以下 PGTA、筆者訳：卒後現場型教員養成）の入学要件は、既存のすべての卒後教員養成プログラムと同様です。すべての教員養成研修生と同様に、学生は最低 120 日の教育を受ける必要があり、また、二つ目の学校にも配属されます。

・ 現場型養成は、現場型養成登録機関（Register of Apprenticeship Training Providers、以下 RoATP）として ITT（Initial Teacher Training、筆者訳：教員養成）の認定を受けた機関によって提供される必要があります。RoATP の認定 ITT 機関は、現在 119 になっています。

・ すべての現場養成は最低 12 ヶ月間を要し、最終評価（End Point Assessment、以下 EPA）を完了する必要があります。卒後現場教育では、EPA は授業観察や専門的な議論で構成され、現場教育の後に正教員資格（QTS：Qualified Teacher Status）を取得します。学生は、養成期間である 12 ヶ月後に EPA を完了することになります。

・ 学生は、期間の最低 20% を日常の現場養成環境外で行われる「オフ・ザ・ジョブ」学習として実施する必要があります。これには、日常の学校での養成を含めることができますが、通常の業務の一部として実施することはできません。

（筆者翻訳、Teaching Schools Council ホームページより）

上記内容には、TS の教員養成機能の詳細が書かれている。「PGTA」として説明のある卒後現場型教員養成は、正にイギリス教育行政が進める教員養成の目的に適った制度だと考えられる。先述のようにイギリスの教員養成制度の中心は、通常 1 年間の卒後教員養成の PGCE である。これは一般の大学を卒業した後、1 年間で集中的に教員養成を行う仕組みだが、これまでは大学が中心となりその機能を担ってきた。この PGTA は単に CE から TA への変更ではなく、「Apprenticeship」が組み込まれ「教員養成の徒弟制度」とも比喻される現場養成への

移行という本質的転換を読み取ることができる。この制度への移行で、教員養成改革が狙う教育実践力のある教員養成が真に可能となったのであろうか。

次に、先に記載の現地調査における聞き取り調査の結果をまとめ、更に考察を加えていきたい。

【聞き取り調査内容と分析】

「Amanda Ince」

SFHEA, Academic Head of Teaching and Learning for DLL UCL IOE

- ・ 幼児教育を中心に現場経験があり、また学校現場と連携して研究活動を行ってきた
- ・ Teaching school 制度は、個人的結論として「学校にその余裕はない」現在でも問題は継続している
- ・ 方向はやや変更されてきているが状況にそれほどの変化はないと考えている

自分自身も学校教員と現場経験を有し、イギリスで教師教育の中心的位置付けにある UCL の IOE の大学教員として、また TS 制度の専門家としてその展開に関わってきた。そして複数の TSC のアドバイザーや TS の指導にも当たってきたという。その上で、現状では本制度の機能が十分に活かされるまでには至っておらず、課題は少なく無いという意見であった。

「Sarah Seleznyov」

London South Teaching School Alliance

- ・ TS にはまだ教員養成の指導技術や学生の受け入れの容量がない
- ・ 学生は週の 60-70%を地域の大学の ITT で、40%を学校現場で実践的な学修を行っている
- ・ アライアンスの活動内容に関して大学による影響はいまだ大きい
- ・ 学校教員は忙しく教員養成の時間はない
- ・ 現在このアライアンス全体で 20 校あり 35 人の学生を受け入れている
- ・ TS は正教員資格授与権者としてミニ大学のようなものだと思う
- ・ TS 校確保と TS 校認定の継続は難しい
- ・ 政府方針に基づいてすべて実施しているが今後改善していきたい
- ・ 今後は様々なスクールベースのプログラムを用意していきたい
- ・ Ofsted 認定のアウトスタンディングスクール（アライアンスの全 TS の必要）確保が難しい
- ・ 教員は役割や責任でストレスが多く付加的仕事は難しい
- ・ アライアンスのメンバー校は LEA（地方教育当局）から離れるため、LEA との関係は難しい
- ・ アライアンスは教員の研修などの提供で LEA と競合する（研修などでは必要経費を LEA に支払うシステムになっている）
- ・ LEA と TS の役割は類似しているため整理が必要だろう

アライアンス事務所の所長として、アライアンスの企画運営を中心に学校や大学などの外部との調整等、多忙を極めていた。精力的に事業を進めていて効果や手応えはあるが、課題も少なくないという。特に一定レベルが求められる TS の確保と LEA との調整が問題だということだった。本稿では触れることはないが、日本の教育委員会に相当するといわれる LEA

制度も教育改革の対象となっているイギリスでは、その位置付けや役割、権限など日本とは大きく異なっている。アライアンスが担う役割と LEA の役割の競合内容は多岐にわたり、研修といった教師教育における効果だけでなく予算や補助金とも関連して難しい問題があるとのことであった。

「Kate Fallan」

East London Early Years and Schools Partnership

- ・初等教育中心のアライアンス
- ・アライアンス中に leading school は2校のみ
- ・初等教育の女性リーダーシップに焦点化している
- ・StoS 制度で CPD の担当をしている
- ・CPD の評価プログラムも実施している
- ・ITT のスクールダイレクトプログラムを実施している
- ・イーストロンドンには特に教員の獲得が難しい地域である
- ・スクールダイレクトプログラム（現場養成型）は複雑で学生のプログラム終了は難しい
- ・教員の離職問題が重要
- ・地域の大学との協働を積極的に行っている
- ・このアライアンスでは正教員資格授与権限は大学にありこの TSA にはない
- ・このアライアンスは大学が質保証をしているので Ofsted のインスペクションはなく個別の学校のみ受けている
- ・LEA が変化していることを実感している
- ・教育行政は分断と解体で混乱していると感じる
- ・TS システムの機能はまだ不十分でよりシステム変化の必要がある
- ・LEA とのできるだけ調整連絡を図り子どものために最善方策をとっている
- ・TS は地域化している
- ・TS システムはうまく行っているかどうかは分散的でそれぞれ異なるため判断は難しい

このアライアンスは小規模のため正教員資格授与権限を持たず、その権限を認定されている地域の大学との協働で教師教育や教員養成を行なっている。教育困難といわれる地域に位置し、地域全体で教員の確保が難しい状況もあるという。アライアンス自体が教員養成機関として認定され正教員資格授与の権限を持つ先の例とは異なり、一定の責任や役割を担うことのない特徴や課題を確認することができた。ここでは教員養成を含めた教師教育の主体は大学にあり、アライアンスは大学の方針や計画に沿って実践現場を提供するものと考えられる。そのためか、聞き取りでは予算や運営といった課題の切実感は伝わってこなかった反面、担当者としての教育観や教育改革に関する意見を「私見」として聞くことができた。

本章のこれら考察内容を踏まえて TS 制度の教員養成機能を見てみると、学校が教員養成機能を持つことと、教員資格である正教員資格授与権限を持つことはやはり分けて議論する必要があると考えられる。実践的教員養成を求め学校現場を養成の主体とするにはそれに伴う仕組みや準備が必要だといえよう。それは TS の認定制度の確立と Ofsted の質保証だけで十分なのかどうか、更なる検討が必要だと思われる。たとえ、TS が優れた教育実践を行なっ

ていても、現状において教員養成を担う受容度がどれほどあるのか。この課題は筆者の聞き取り調査の対象者3人が共に指摘した内容である。学校現場で一体誰が学生を指導するのか。果たして指導するその教員に既に教員養成のノウハウや資質能力が備わっているのかどうか。新たな可能性を内包するTS制度だが、Apprenticeshipの文字通りに「徒弟制度」と比喻される現状では、聞き取り調査の対象者と同様に、筆者にはその教員養成機能にいくつかの本質的な疑問や問題意識が残っている。

5. まとめに代えて —今後の課題—

本稿はイギリスの教員養成をTSが担う教育改革を取り上げ、その実態を制度と実際から検証してきた。2章で引用したように、2005年には拙著『世界の教員養成Ⅱ 欧州オセアニア編 2. イギリスの教員養成』に学校に基盤をおける教員養成として「SCITT」を取り上げ、「SCITTは、現状ではPGCEを補完するものと考えられるが、この方法による正教員資格の取得は、近年増加傾向にある」と指摘しており、TS制度はその延長上にあると考えられる。2章で詳細を記述した2010年の教育白書の公刊から11年が過ぎ、目標としたTS制度の拡大も達成した現在、その実態には地域や個別の状況に加えて、運用や活動内容といった課題が浮き彫りになっている。

本稿では、テーマであるTS制度が、教育実践力を育てるという世界的な教師教育の動向に沿うものとして一定の評価を行うとともに、そこには様々な課題があることも明らかにした。TS制度がより機能し、学校現場が教育実践力を養成する教員養成機関として認知され確立するには、まだまだ解決すべき問題があると考えられる。

本稿執筆時は100年に一度と呼ばれるコロナ禍が続き2年目を迎え、本研究においてこの間現地調査が実施できないまま経過してきた。本研究内容の現状把握と学校における教員養成の指導者の育成という発展的研究課題の調査も、現地調査ができないまま文献調査が主になっている。これらは、社会状況に沿って今後の課題として位置付けていくことにしたい。

【注】

1. 筆者補足。
2. 専門職として「医師」「法律家」が一般的に認知され、欧米では「宗教家」も加えられることがある。また学校教員は専門職としての認知は十分でなく、教育分野では「大学教員」が入る場合がある。
3. 教育省の一組織。
4. Department for Education、教育省。
5. 2015年2月期の追加認定。
6. Office for Standards in Education、教育水準監査局。

【参考文献】

富田福代、『世界の教員養成Ⅱ 欧州オセアニア編 2. イギリスの教員養成』、日本教育大学協会、学文社、2005。

Qing Gu, Simon Rea, Lindsey Smethem, John Dunford, Matt Varley and Pam Sammons, Natalie Parish, Paul Armstrong and Lesley Powell, *Teaching Schools Evaluation Final Report*, National College for Teaching and Leadership, 2015.

The Importance of Teaching (White Paper) , Department for Education (England), 2010.

Louise Stoll and Iain Barnes, *Creating Connections: Learning from Successful Teaching Schools*", Teaching Schools Council, 2020.

Teaching Schools Council, Every Child is Entitled to be in a Great School, Home Page, <https://tscouncil.org.uk/>