

現代イギリスの教員養成における動向と特質<sup>1</sup>

- 学校基盤 / パートナーシップ / 校長のリーダーシップ / 教職の専門性 -

## The Tendencies and Characteristics in Teacher Training in Present England

山崎 洋子

総合学習開発講座

〒772-8502 鳴門市鳴門町高島字中島748 鳴門教育大学

Yoko YAMASAKI

Dept. of Basic Human Science for Integrated Studies

**抄録：**本論は現代イギリスの教員養成制度に存在する改革モチーフが「政府による中央集権化」であると了解しつつも、単にそれだけではイギリスの教員養成は捉えがたいという問題意識の下、教員養成にかかわる大学のPGCEコース（学士号取得者対象）の指導者、教員志望学生、教育学研究者らの声を取り上げて教員養成の動向を多様な観点から明らかにし、その特質を作り上げているファクター、すなわち「学校基盤」、「パートナーシップ」、「校長のリーダーシップ」、「教職の専門性」といった教師文化の諸要素を取り出すことを試みたものである。本論で解明された点は次の5つである。①イギリスの教員養成には多様なルートがあるが、その原理は学校を基盤とする徒弟的養成であり、それは学校教師が自由主義や個人主義の教育エートスに方向づけられたカリキュラム編成上の自由と専門性を歴史のなかで獲得し行使してきたからである。②これを一般に進歩主義教育と称すが、その教師文化は今日も継承されているため中央政府との軋轢・葛藤は不可避である。だが、そのようななか、PGCE学生には教員養成大学と学校、NQTには学校とLEAsといった関係諸機関とのパートナーシップが重視されている。③この連携関係のなかで現れつつあるのは、教職の新しい専門性であるが、それは公共性の観点をもった「学級の自由」にかかわっている。④新しい専門性をもった教師集団のなかでイニシアティブをとる校長は、指導、経営・運営の全責任を有しているが、それは近年創設された教員養成機関NCSLのように国家政策がダイレクトに反映する機関で養成するには限界がある。⑤なぜなら、校長のリーダーシップの根幹には、教育哲学、批判的分析能力、独立精神が不可欠であるからであり、今もなおこの校長文化は進歩的な学校を経営し、進歩主義教育をさらに探究するための原動力となっている。

**キーワード：**イギリス教員養成、PGCEコース、学校基盤の徒弟制、大学と学校のパートナーシップ、校長のリーダーシップ、教職の新しい専門性、進歩主義教育

**Abstract :** This paper aims to distill the fundamental theories and characters for Teacher Training by the reconstruction of educational ethos based on comments from interviews of PGCE(Post-Graduate Certificate in Education) Programme Leader and Curriculum Leader in Secondary Initial Teacher Training School of Lifelong Learning and Education in Middlesex University, Leader in Leadership and Management of School of Education in University of Birmingham, Professor in University of London, Head of Art and Design Department of Secondary School, and Students of PGCE. Recognizing the motive of the reform of educational systems is taking notice that only doing so is just a beginning step in understanding the motive of education in England. What is found concerning teacher training as a conclusion is the following five points: (a) In Teacher Training in England there are many routes and the principle of training is school-based apprenticeship because teachers have some professional capabilities to proceed by ethos such as independent and liberal attitudes in possession of individuals. (b) Because such a culture of teachers of Progressive Education is inherited and continued, current political frictions and conflicts between teachers and Central Government cannot be avoided, and it is necessary to combine some various partnerships between Universities and schools for PGCE students and between schools and Local Education Authorities for NQTs (Newly Qualified Teachers) together. (c) What is appearing in these relationships is a new professionalism, which demands of teachers some abilities to organise school curriculum oriented to children in every individual school and class from the viewpoints of publicity about education. (d) Headteachers taking initiative for the whole school are required to take

responsibilities such as leadership, administrative abilities, and management, in order to give them qualifications as headteachers, NCSL (National College for School Leadership) under the direct control of Central Government as a new organization was founded, but there is some room for taking the unification of NCSL into consideration. (e) It is headteachers who require some knowledge and skill in educational philosophy, analytical intelligence, and independent mentality according to the circumstances of each school, because such a culture controls the Progressive Schools and is the motivating power of exploring Progressive Education more.

**Keywords** : Teacher Training in England, Post-Graduate Certificate in Education, apprentice of school-based, Partnerships between Universities and schools, Leadership of Headteachers, New Professionalism of Teaching, Progressive Education

**Acknowledgement** : I would like to thank to all the interviewers, forty-eight people concerning with teacher training, who raised their voice and opinions in the UK. Especially Mr. Zek Horben arranged meetings to our project and presented many opportunities to meet them, and his wife Kimiko assisted me in my research. Despite their extremely busy days they were willing to comply with my many interviews and requests as well. My recent research for Teacher Training and present education of Progressive Education in England, therefore, might not have been accomplished without their generous cooperation.

## 1. はじめに—本論の課題

教育という営みが社会と不可分な関係にある以上、その政体の意図する政策指針は教育の分野に多大な影響を与える。20世紀の後半に至って初めて国家の教育スタンダードをナショナルカリキュラムというかたちで表明・規定したイギリスは、その典型例として挙げることができる。イギリス史上初めての女性首相、サッチャー(Thatcher, M.H. 1925-)による政権(1979-90)は、強硬な外交政策とマネタリズムに基づく経済政策を展開したことで知られるが、その教育改革政策は、イギリス教育行政研究者・大田のいうように、「福祉国家」体制との訣別を宣言し、「評価国家」「品質保証国家」という国家像を指定するかたちで、いわば「一大プロジェクト」となる<sup>2</sup>。これは後のメジャー政権(1990-1997)、さらに労働党のブレア政権(1997.5.1)にも引き継がれるが、その就任演説で用いられたフレーズ、「重要なのは、教育、教育、教育」が示すように、「high challenge, high support」というスタンスをもつ教育政策が、ナショナルアセスメントという評価システムとそれに付随する説明責任を学校に突きつけることとなり、学校などの諸教育機関は、競争的環境のもとでの学校運営を余儀なくされたのである。

こうしたスタンスや方向性は、教員養成においても例外ではない。いうまでもなく、教育の品質保証は、教師の専門性を裏づける能力・資質と不可分であるからである。しかし、イギリス社会では、長い間、医師・弁護士のように、専門職としての教師という認識は、私立学校の教師にのみ妥当するとされていた。その背景には、教師や教員養成についての歴史があり<sup>3</sup>、それは、公立学校の教員を‘Teacher’、また校長を‘Headmaster’ではなく

‘Headteacher’と呼ぶことにも示されている。歴史的にイギリスでは、教鞭を執る者に対する語として‘school master’と‘Teacher’がある。前者は、私立学校(Independent School, Public School, Private Academy)で教鞭を執る者を表わし、教員としての専門的トレーニング(training)を受けていないが学士号にもとづいて、専門科目を教えることができる教養豊かな者を指し、実用教科や体育を担当するインストラクターとは区別されていた。また、後者は、教員としての専門的トレーニングを受けているが、教養人の範疇に属さない学士号を持たない者を指していた。このような事情が、教員養成をトレーニングという範疇で捉え、今もなお‘Teacher Training’の語を用いる所以となっている<sup>4</sup>。しかし、こうした歴史的背景は、また逆に戦後教師の自立性・独自性を作り出す自由な教師文化をも生み出してきた。

こうしたことを考慮に入れつつ、本論では、現代の教員養成制度改革の動向を概観し、次に教員養成を担う指導者、教員養成機関で学ぶ学生、研究者らへのインタビューから得られたコメントや意見を紹介しつつ<sup>5</sup>、そこに潜在する教員養成の特徴、教員養成に不可欠な教職の専門性や教師の指導性を取りだす。なお、本論における筆者の視座は、イギリスの教師の職業意識に根強く存在する専門職意識と教育実践への信念がいかに現代まで引き継がれているか、という教員文化への史的接近を試みようとする視座である。それは、日本では、イギリスの近年の教育改革の理解において、偏差値などに代表される日本的学力観やアカデミズムの文脈に位置づけて捉えられているため、独立精神をもったイギリスの教師の信条、すなわち教員文化への顧慮が無視されている、という筆者の疑念に由来する<sup>6</sup>。

## 2. イギリス教員養成制度の多元性と基本的枠組み

イギリスの公立学校教員の養成制度を貫いている基本的考え方は、大量の若年労働者や貧民への教育を必要としたヴィクトリア時代(1837-1901)にほぼ確立されている。この時代は、1870年教育法制定以前のことであるがゆえに、それは些か奇異に映るが、そうではない。制度の後追い性を考慮に入れるならば、教育に対する基本的考えを制度化した「出来高払い制」(1862-1895)はその代表であるといえよう。そこで示された「査察と補助金」の構図には階級性のモチーフがあり、それだけでなく、宗教というモチーフも存在する。なぜなら、それは、宗派的軋轢のなかで非国教会派の人々が「内心の自由」を主張した長い歴史に由来し、それに抵触しないかたちでの公教育のあり方への模索の結果、と捉えることができるからである<sup>7</sup>。そこにイギリスの教員養成文化としての、「教育の自由主義的・独立的エートス」があるのである。そして、これが教授上のトレーニングと学問的知識の習得の双方を課す教師の専門性を生み出す土台となっているのであり、教育の私事性と教員の自由への熟慮のスタンスを作りだしている。

したがって、現代のイギリスがナショナル・カリキュラムを編成したのは、こうした延長線上において「国家による教育とは、国民をつくる教育とは」という問いへの接近を余儀なくされたこと、また教員養成もその文脈のなかで模索することを余儀なくされたことを踏まえる必要がある。ここに国家は教育という営みにいかなるスタンスでかわり、子どもの成長・発達を保障すべきかという、古くて新しい問いが立ち現れる。このことを熟慮しつつ一定の方向性を打ち出そうと模索し議論を重ねているのが、現代のイギリスの学校教育の状況なのである。

では、教員養成の仕組みは、どのようになっているのであろうか。第二次世界大戦後、イギリスの労働者階級は学校教育の平等性を主たるテーマとして議論し闘い、そのなかで「すべての者に中等教育」を保障すること、また三分岐型の学校間格差を除去するために作られたコンプリヘンシヴ・スクールを普及することを中心に掲げてきた。この延長線上に位置づけられるのが、近年の教育改革であり教員養成制度改革<sup>8</sup>である。では一般の教員は、具体的にどのような制度のなかで養成されているのであろうか。

教員養成ナショナル・カリキュラム版と称される1998年4月の通達(2000年5月実施)では、①英語・数学・理科の知識の理解と技能を有し、②指導法としてICT(information and communication technologies, 情報伝達技能)の知識・技能をもちつつその指導法に熟知し、これをふまえた上で、③知識と理解、④授業計画・学習指導・学級経営、⑤観察・評価・記録・報告・責任、⑥その他の専門的知識の4つのカテゴリーの修得が課されること

となった<sup>9</sup>。さらに、2004年現在、イングランドでは、ITT(Initial Teacher Training)コースを修了した上に数学、文学、ICTの技能テスト(Skills Tests)に合格することが課されている。

また、教員になるためのITTコースは、2003年から2004年の時点でイングランドには40,000カ所あり<sup>10</sup>、それは高等教育機関とSCITT(School-Centred Initial Teacher Training)の研修機関とで構成されている<sup>11</sup>。前者には、学部教育の初等教員養成コースで教育学士(BEd)を取得した者がトレーニングを受けて教員資格QTS(Qualified Teacher Status)を取るルートと、大学卒業後にPGCE(Post-Graduate Certificate in Education)コース(GTT=Graduate Teacher Training Registryに登録されている高等教育機関)に入って1-2年のトレーニングを受けてQTSを取るそれとがある。また、後者は、TTA(=Teacher Training Agency)の課程認定を受けた教育プログラムに参加して取得するものである。SCITTは、トレーニングの全てを大学ではなく各学校が行うものであるが、教員資格の授与は提携の大学から与えられる。しかし、生徒一人に必要な費用が平均5千ポンドと高額であり、それはその学校が負担せねばならないためこの制度は消えつつある<sup>12</sup>。その他に、学校に勤務しながら資格を取得するGTP(=Graduate Teacher Programme, 学位取得者プログラム)<sup>13</sup>と学位はないが2年間の高等教育修了者を対象とするRTP(=Registered Teacher Programme, 学位未取得者プログラム)がある。これらの中で、最も大きな割合を占めているのがGTPである。GTPについて、テイラー氏(Mr. Peter Taylor, Lecture of GTS=Graduate Teacher Scheme, Trent Park Campus, Middlesex University)は、次のように述べている。

「教員資格を得ようとする生徒(trainee)は学校に雇われ、年間最低13,500ポンド(London weighting込み)の給与を得つつ実際的な訓練を受ける。給与は生徒の経験等により学校が決める。生徒のレベルによっては、1ないし2期間(1-2 terms)でトレーニングを完了することも可能である。トレーニング中は学校側の管理下にあるため、その学校の状況に合ったトレーニング内容となる。必然的に理論(theory)の比重は低くなるが、経済的にフルタイムで大学に在籍できない生徒にも向いている。既に教師の経験がある者、学級担任アシスタント(classroom assistant)、技術者(technician)向きである。準備段階がなく直ちに実践に入るため、ある程度の自信、経験が必要となる。理論を得たい、段階的に職位をあげたい、他の学生との交流、多様性を求めたいような場合はPGCEコースを選ぶ者が多い。現在、ロンドン内でGTPコースをもつ学校は約800校ある(PGCEは4,000校)。また、GTPの訓練は各学校の方針に依存する。(Dr.Taylor)。

以上のようにイギリスでは教員資格の取得方法が多様である。それは、見方を変えれば、多様な背景をもった教師が養成される可能性が生じるということである。これが一義的ではない教育観や価値観が教師集団のなかに生まれる道を保障することになるが、また逆に、それは教員の能力水準維持の困難性をも招来することになる。それゆえ、教員資格の授与に際して一定の水準を保つ方法が必要になるのであり、それが DfES (Department for Education & Skills) が ITT の管轄機能の強化によってめざすところなのである。教師の多様性保障を前提とした教師の学力の一定水準維持、これが教員養成の必須要件といえよう。したがって、総じて教員養成の具体的骨子は、①学校間格差の是正のための教師・学校の標準化 (standardization)、②学校現場を中心にした徒弟的方法 (apprenticeship) による「訓練された教授スキルと新しい専門職意識をもつ教員の養成」という考えに集約できる。それは近年の子どもの問題状況、すなわち、①自己否定観 (negative, hate, punish by their selves)、②学力低下、③道徳意識の欠如、といった問題状況への国家的対応の緊要性にも方向づけられ、また「公教育の平等性の保障」という公教育の原理にも基礎づけられている。当然のことながら、こうした方向性は、「競争的環境下での財政的援助」を主張する中央政府の強力なイニシアティブのもとになされ、それは養成される教員にも課されている。その方途は、具体的には、アセスメント能力の養成というかたちになって現れ、イギリスでは、実習校での成績・態度や新人教師として採用された学校での勤務状況など、教員養成にかかわる継続的な評価システムが作られている。

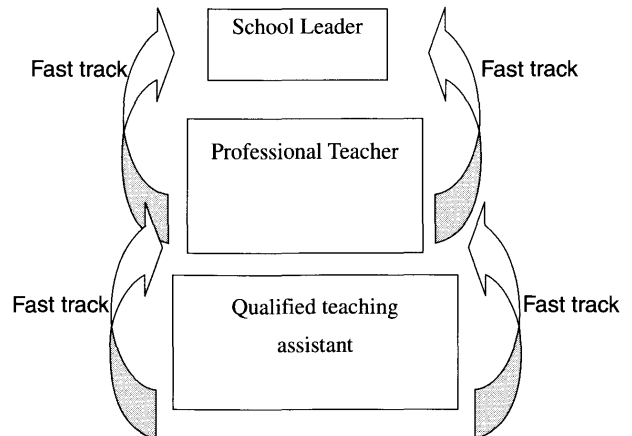
では、実際に教員はどのように養成されているのだろうか。前述したように、教員資格を取得する道は多様であるが、以下ではイギリスの代表的な教員養成コースである PGCE コースを取り上げることにしたい。

### 3. 現代イギリスにおける教員養成－PGCE, NQT, QTS, ファースト・トラック (First Track)－

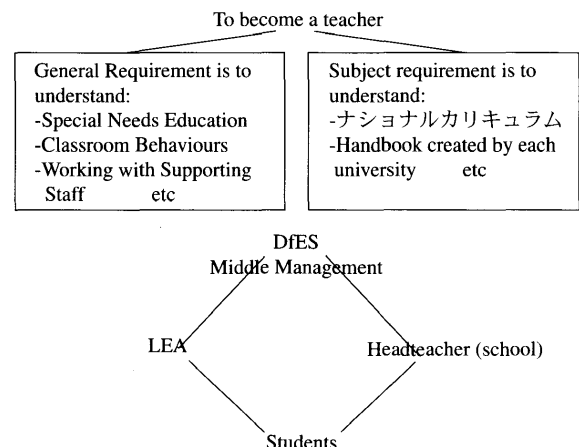
#### (1) PGCE コースにおける教員養成

PGCE コースへの入学資格は、英語、数学の GCSE (General Certificate of Secondary Education = 中等学校課程修了資格) のグレード C 以上と学士号の保持とを要件とする。一般に、PGCE コースでは、1年間のフルタイムと2年間のパートタイムコースが、また PGCE-フレキシブルコースでは、PGCE フルタイム、パートタイム、遠距離・週末・在宅・夜間学習コース等があり、個人の場合にあわせて学習形態を設定することができる。さらにまた、PGCE－ファースト・トラック (Fast Track) コース (学位 2.1 以上が入学資格要件)<sup>14</sup> もあり、そこではフルタイム 1 年間の特別訓練の後、個人能力促進のため最高

5 年間の実習機会が提供される。なお、緑書『教師の直面する変化へのチャレンジ (Teachers Meeting the Challenge of Change)』(CM4164 Dec. 1998) では、昇級速度の速い教師をさす言葉として、ファースト・トラック (Fast Track) という表現を用いて管理職候補者養成に乗り出している。政府は Fast Track Teacher's List を作成し、教師の昇級速度をモニターしている。が、このシステムには当然のことながら反発が強い。(www.fasttrackteaching.gov.uk)



では、このような枠組みの下、教員養成は実際にどのようなようになされているのであろうか。PGCE コースの具体的な課程を取り上げてみることにしたい。ここでは、子ども中心の立場を主張する進歩主義者が重視している教科であり<sup>15</sup>、文化的・伝統的に高く評価されている芸術・デザイン (Art & Design) の教科の教師資格を取り上げる。ロンドンの北部に位置するミドルセックス大学 (Middlesex University) のトレント・パーク・キャンパス (Trent Park Campus) の PGCE コース<sup>16</sup> の仕組みは、大学を卒業して教師を目指す者のための GTS (Graduate Teacher Scheme) を採用している。それは、10月から翌年の7月までの1年間のフルタイムであるが、トレーニング期間として大学での授業を40日間、学校現場での実習を120日間受けた後、NQT (= Newly Qualified Teachers) の資格を取るというものである。教師になるための基本的枠組みとそれを支える組織の関係は、以下の通りである。



また、PGCE 学生の 1 年間のスケジュールは次のようになっている。

＜PGCE 1 年間のカリキュラム＞

Autumn Term (9 月前半－ 12 月半ば)	Spring Term (1 月前半－4 月前半)		Summer Term (4 月後半－ 6 月後半)
	ハーフターム (2 月半ば)前	ハーフターム 後	
週 2 日、自分の所属する大学 (チュートリアル、プレゼン、グループワーク等) で学習、週 3 日、学校 A で実習	週 1 日、自分の所属する大学 (チュートリアル等) で学習、週 4 日学校 B で実習	週 5 日、学校 B で実習	週 1 日、自分の所属する大学 (チュートリアル等) で学習、週 4 日、学校 B で実習

では、その具体的な内容はどのようになっているのでしょうか。そのスキームは以下に述べるように明確に決められている<sup>17</sup>。

まず、大学での授業内容には、二つのカテゴリー、すなわち一般専門科目 (General Professional Studies=GPS) と専攻科目セミナー (Subject Specific Seminars Seminar) とがある。とりわけ後者は、四つの領域、すなわちセミナー (Seminar)、ワークショップ (Workshops)、学生主導ワークショップ (SLW=students-led workshops)、チュートリアル (Tutorials) で構成されている。前者の概要 (Synopsis) は、教師の態度・行動に関する一般的理解 (General understandings of teachers: behaviors)、学習ストラテジー (learning strategies)、特別支援教育 (Special Education Needs=SEN)、テクノロジーの一般的実践研究 (GPS technology) が春学期を除く毎週、セミナーとして開かれ、それらへの評定 (Evidence) は、思索的論理 (各セミナーごと)、専門領域ジャーナルからの 5 つの論文の考察、観察と評価に関するレポート課題 (Monitoring + Assessments Assignment/ Report (2500 words) によってなされる。また、後者の学習内容への評定は、セミナーでの記録 (Notes from Seminars)、リサーチ・プロジェクト (Research Project)、デザイン・テクノロジー・プロジェクト (DATE Project)、キー・ステージ 3 (Key strategy 3 Projects) の成績によってなされる。

さらに、多くの時間を割かねばならない学校実習は、2 ヶ月ずつ異なった特徴をもつ学校 2 校 (School Placements at 2 Schools, 120 days) でせねばならない。そして、その評定は授業計画 (Lesson plans)、学習活動計画 (Unit of work plans)、標準到達評価シート (ATS Sheet=Assessment Target Standards Sheet) に基づいてなされている。

こうした授業内容は、OFSTED (Office for Standards in Education) の査察官による 3 年に一度の学校訪問によって評価を受けるが、それは ITT の枠組み基準にしたがい、実習校、実習生、実習指導教員らとの面接などを通して詳細に視察・調査され、結果が公表される、という手順

をふむ。また、PGCE コース 13 科目の試験結果も公表される。当該校の Art & Design PGCE コースの外部試験官 (External Examiner) は、ヒックマン氏 (Dr. Richard Hickman, Head of art Dept. in Homerton College, Cambridge) であり、その試験は、実習 (Practical study) と理論 (theory) が中心となっているが、それだけでなく PGCE 生徒の協同性も対象とされている。なお、コースのガイドラインは、年々変化する政府の要望に対応するためだけでなく、生徒の多様性、教育現場のニーズの変化に対応して、毎年、修正・改訂される。そして、こうした制度は、奨学金給付という方法で教員志望学生を援助するかたちをとっている。教員養成のための政府は、トレーニング期間 9 ヶ月に対して 6,000 ポンドのトレーニング給与を支給し、学生は、それ以外に個別の財政的事情を勘案して約 3,500 ポンドの奨学金が与えられる。また、授業料は学生の居住区の LEAs (Local Education Authorities) から払われている (約 1,125 ポンド) ([www.tta.gov.uk](http://www.tta.gov.uk) 参照)。

このような養成制度は、教員の需要と供給という市場論理の枠組みに規定されつつ、政府、LEAs、大学、学校、教員志望学生という組織・個人が相互に連携し、査察、評価、助成、資格授与という役割を分担する仕組みで機能している。これが全体としてうまく機能しているか否か、一部の者や組織に負担が偏っていないかなどについては、イギリスの経済・産業の推進の観点からだけでは不十分になり、公共性を担保した教育の平等性の理論的枠組みが必要になる<sup>18</sup>。それは、教師という職業の専門性をいかに捉えるか、という議論とも密接に関連しているが、まずは、PGCE コースに関わっている人々の声に耳を傾けてみよう。

## (2) PGCE コースのシステムとしての内実－大学と実習校とのパートナーシップ－

では、教員養成に直接かかわっている人々、また学んでいる学生はどのようにこの教員養成のシステムを評しているのだろうか。ミドルセックス大学のホーランド氏 (Dr. Howard Hollands, Art & Design PGCE Programme Leader)<sup>19</sup>、シプリー氏 (Dr. Peter Shipley, Curriculum Leader, Secondary Initial Teacher Training School of Lifelong Learning and Education, Middlesex University)、そして PGCE の学生であるホッペン氏 (Mr. Zek Hoeben, PGCE Student) らのコメントを紹介しよう。

「学生が実習している中学校には GCSE (中等学校課程修了資格) があるため、授業内容をスパイラルなかたちで編成することができず、学生はとて骨の折れる課題に直面している。また、小・中学校のナショナル・カリキュラムの枠組みは、'spoon feeding' という言葉に象徴

されるように自分で食べることができない赤ん坊が離乳食のすべてを口に運んでもらうように、まさに完全に準備されたものであり、その枠組みの下では、個人に対応した学習の個別化や協同学習は難しい。また、TTAの書類は膨大であり、多忙な教師はそれらを読む時間さえない。中学校の生徒一人ひとりへの対応の努力は、PGCEの学生にとって難しい事柄ではあるが、ブレイン・ストーミングによる学習計画が有効である。ただ、GCSEは実際にはキー・ステージ3の終わりから始まっているため、Year 9 (14歳)は難しい問題があるが、この時期は芸術に触れさせる絶好の機会でもある。また、学生のアセスメントは、モニターとしてパフォーマンスに参加し、そして判断させることが望ましい」(Dr. Hollands)。

「本学では現在85校の中学校と提携している。そのうち50校は理想的、またはそれに近い学校であるが、残りの35校は生徒を送るには理想的ではない。しかし、義務であるため送らざるを得ない。

また、ミドルセックス大学では生徒に合ったルートを見出すという教育方針をとっているため、経験、自信、能力等に基づいた個別訓練プラン (Individual Training Plan) を作っている。理想は2年間のコースであるが、現行の1年間では個別訓練プランを見極め、実行するのは難しい。また、2年間のコースであれば、発達具合等、個人のペースにあわせてコースを短縮することも可能である。機会の平等性 (Equal opportunity) に関していえば、状況に応じ、特定の学期をパートタイムでこなす等の方法がある。さらに問題なのは、PGCEを終えて資格をとった教師のうち60%が、PGCE終了後5年以内に教職を離れていることである」(Dr. Shipley)。

「PGCEのコースは、要求度の高い目的を持った、とても大望的で楽しいコースである。それは、政府の限りない最新のインシャティヴと戦略を取り込みつつ、コミュニティの学校 (公立学校) の広汎な役割について理解するための教育学 (the general pedagogic studies) を講義するために努力しているからである。私は学生が実習校で教え始める前に、いくつもの単純な問いへの講義が必要だと思う。たとえば、「教え方の良き価値は何か、学習のそれ自身の哲学の価値は何か」、「教授の実践を導く手助けは何か」など。残念ながら、これはこのコースではなかった。なぜなら、我々はDfESとIITの要求を満足させるために多くの計画通りの規則的時間 (the time ticking boxes) を過ごし、その証拠を提示せねばならないからである。政府の諸期待 ([www.standards.dfes.gov.uk](http://www.standards.dfes.gov.uk)) と多くの学校、とりわけ市内の地域の学校の必要性の現実の間には大きな溝 (a large division) が今もある。そのような地域は、1クラスの生徒数が多く、個人的な関係が

とれない状況がある。しかし、この大学のPGCEの講座は、多くの学校が直面している困難をよく理解している。Art & DesignのPGCEコースは個人個人の成長を目的とし、究極的に正規の基礎教育のなかで教師が授業と知識を問い続けることを必要とするような観点を得ている。私はこのコースを選んだことをとても幸せに思っている」(Mr. Hoeben, 下線筆者)。

上記のようなコメントからは、教員養成にかかわる大学のスタッフがいかに努力しているか、また、それを享受している学生がいかにそのことを高く評価し、教育という仕事に対していかに誇りをもっているかが窺われる。

では、実習を受け入れている学校の教師はどのようにこの制度を見ているのであろうか。実習学生からは評判の高い学校の一つであるサウスゲート中学校 (Southgate School, 1907-) の、教職経験40年以上というポイズ氏 (Mr. Peter Powis, Head of Art and Design Dept.) は、次のように述べている。

「PGCE学生の受け入れは、現代的視点に基づく教育方法を取り入れるという意味で非常に役立つ。いつでも視野を広く持っていたいからだ。学生のもの見方は新鮮であり、教育現場に多様性を与える。本校ではPGCE学生1人に対し、志願した2人の教師 (1人は経験豊富なシニア、もう1人は昨年NQTを終えた新任の教師) を指導員としてつけている。こういう状況が可能でなく、もし自分の負担が重くなるようであれば続けられないだろう。また、現職教師にとっても専門性の発展のため、PGCEの生徒を担当するのは有意義である。サウスゲート中学校では、長年の経験からつくり出されたGCSEタイプのグレード表をもとに授業をしている。有り難いことに、多くの生徒はグレードを気にしない。それゆえ、OFSTEDの査察はあまり心配していない。また、この学校の教員、教育管理体制は安定しているし、グレードも安定している」(Mr. Powis)。

美術科主任の彼はこのように学校基盤の教員養成を肯定的に捉え、「生徒の経済的、家庭的背景に関係なく、同等な機会を与える総合制の教育 (comprehensive education) が望ましいが、全ての生徒を引き受ける (inclusion) には、むずかしい問題が付随する」として、階級社会イギリスの戦後教育改革の難しさを吐露しつつ、現代の政府の教育改革に対しては激しい批判を展開している。

「ナショナル・カリキュラムは、教師が長年かけて発展、展開させてきたことを崩壊させた。これを修復するのに、10年かかるだろう。査察システムには大いに疑問がある。学校の実体は査察によっては何も見えてはこない。学校側はこういった (政府の) 動きに立ち向かっていかなければならない。結局、教育において何が一番

重要か知っているのは我々教師である。教育の専門家であるのは我々教師であり、それを裏づける経験を我々は持っている。政府が何を言おうと、結局、彼等は専門家ではない。専門家でない彼等の意見に右往左往することはない。1校1校違うのに、一つの方針を当てはめようというのは無理である。細分化された現在の教育体系では、教授黄金時代 (Golden Age of Teaching) のように我々教師が試験内容、形態を豊かな創造性あるものに考案するのは難しい。また、現在の教育の中央集権化は、教師の信用を下げる。LEA がいうような「今年は64%の生徒がAを取った、来年は70%を目指そう」という発想には意味がない。政府の教育計画に賛同する学校はどこにもない」(Mr. Powis, 下線筆者)。

改めて述べるまでもなく、彼は、教師集団の専門性が学校固有のなかで形成されていることを強調し、そのことへの自負を表明している。ここに溢れている教師としての思いや信念は、概してイギリスで長年教師をやってきた、黄金時代の教師 (50歳代の教師) の意識を象徴していよう。つまり、教師こそが目の前の子どもにどのように教育するかを最も的確に理解できる専門家なのだ、という専門家としてプライドこそが、「イギリスの教員文化」の基盤なのである。

さて、このようにして PGCE のコースを終えた学生は、前述したように、NQT の資格を得ることができるわけである。それはどのようなプログラムなのであろうか。

### (3) NQT の条件およびプログラム

NQT はフルタイムの教師として1年間 (3 terms, 9月から翌年7月まで) 働かねばならない。その間、NQT は、18,139 ポンド (Inner London) の収入を得るが、学級担任 (Classroom teacher) になれば、それに10,572 ポンドを加えた給料が支給される<sup>3)</sup>。が、それは PGCE 終了後、5年以内にしなければならぬ。つまり、5年を越えると実質的にNQTは無効になり、教員資格は与えられないのである。また、学校に採用されたNQTの担当授業数は他の教師に比べ1割程度少なく、各人個別に担当指導教員がつき、教師としての発達状況がモニターされる。導入基準 (Induction Standards) にそって個別プログラムが生まれ、授業内容、教授法の向上が求められる。各学期末には担当指導教員と校長との間で正式な討議機会があり、その進展状況はLEAに報告されることになる。そして、3学期末には、校長からLEAに対してそのNQTが導入基準を満たしているかどうかについての報告がなされ、これに基づいてLEAはNQTが今後も教職を継続出来るか否かの判断をくだす。そしてさらに、その最終結果をGTCE (General Teaching Council for England)、校長、NQTに伝える。こうして、NQTは教師資格をもつ

た一人前の教師として働くことができるのである。ただし、NQT採用の場合も、一般教員採用の場合も、紹介・斡旋に際しては、LEAやそこに属する企業が介在する場合も稀にあるが、あくまでも学校が独自に採用する権利をもっている。

このようにみえてくると、日本のように教員雇用が教育委員会の採用試験に左右されるということはなく、校長にその権限が委ねられているということがわかる。つまり、学校理事会 (Governing Body) の主要メンバーでもある校長には、多大な権限とそれに見合った責任があるのである。そして、それぞれの学校は、独自の経営方針をとり、学校理事会の自立性、独創性も保障されている。とはいえ、それはSATs (Standard Assessment Tasks) や学校査察に基づく経済的助成という枠組みでの経営、すなわち競争的環境下での経営を余儀なくされている。しかも、校長は学校教育を担う教師集団への監督・指導の責任を負うことになるため、経営・運営能力と指導性を発揮せねばならないのである<sup>2)</sup>。

このようなイギリスの教員養成制度から日本が示唆を得ることができるとすれば、それは、学校基盤の養成形態をとっている点、それ自体からであろう。そして、学校が教員養成を担うイギリスでは、近年、校長資格の制度化によって政府機関 NCSL (National College for School Leadership) を発足させたが、そのことはどのように受け止められているのであろうか。また、校長のリーダーシップや教師の専門性とはどのようなものであろうか。以下では、日本の教員養成への示唆を得るため、教育学を専門としている研究者のコメントを取り上げてその問題点や課題を浮きぼりにし、むすびに代えることにしたい。

### 4. 学校教育実践における校長のリーダーシップと教師の専門性—むすびに代えて—

長い間、イギリスでは校長の選出は、学校理事会の承認だけでなされていた。しかし、政府は、学校管理者を養成するための政府機関 NCSL を発足させ、そこで校長資格を取らなければ校長職に就けないようなルールを作った。そこには国家が校長の能力を統制・管理しようとする意図もあり、これに対してアカデミズムから強い批判が提起されている。その代表的論客の一人がパーミンガム大学のガンタ氏 (Dr. Helen Gunter (Leader in Leadership and Management, School of Education School of Education, University of Birmingham))<sup>2)</sup>である。

「従来、校長がリーダーシップを獲得するために学ぶ機会はいろいろあった。大学では、仕事をしながら学ぶコースとして2-3年かけて数週間以上にわたって週1日出席するコース、短期間のデイコースなどがあり、LEAで提供される短期間のデイコース、私的機関の提供する

コースなどがあり選択肢があった。それは教師自身に対して、学び続ける姿勢を要求するものでもであった。サッチャー政権以降、教育は再構成され、教育資金は各学校や校長に行くようになった。が、同時にカリキュラムは中央集権化され、労働党政権になってもこの姿勢は推進され、統制の強化が進んだ。現在では、この再編化が親や家族にも影響を与えている（例えば、子どもが学校にいる時間帯にもかかわらず、外で遊んでいたりすると親の責任が問われる）。また、かつてはLEAが教育をデザインし、大学がそれをサポートしていたし、大学も独立精神に満ちていた。現在の方法では、国教会の人々（Conformist）に目が向けられており、子どもはそれぞれの生活文脈のなかで学ぶという機会を逸してしまう。リーダーシップとは、関係性（relationship）に依存している。しかし、NSLCを通して政府が考えているのは、変形リーダーシップ（transformational leadership）であり、それは人々を統制下におくことを維持すること（keeping people under control）に他ならない。それゆえ、トレーニングだけを提供しているNCSLの組織には問題がある。

また、校長のリーダーシップといっても、学校のバックグラウンドや状況に応じて多様な内容が必要であり、各学校の校長に求められる能力は個別的であるにもかかわらず、国家政策が強力に直接的に反映されるかたちで、概説的に広範囲な訓練が提供されている。そこでは、批判的に分析する能力や教育行為を哲学する機会はなく、新保守党政権の意図に左右されるリーダーシップのみの訓練が提供されているに過ぎない」（Prof. Gunter, 下線筆者）。

「教師がリーダーになっていくには、ミドル・マネージャー（Middle Managers, 例えば Head of History）が必要である。実は、以前はミドル・マスター（Middle Masters）のためのマスター・コース（Masters Course）があったように、ミドル・マネージャー（Middle Managers）、シニア・マネージャー（Senior Managers）、校長という順序性があった。しかし、NCSL（2000, Nottingham University, [www.ncsl.org.uk/ipsh](http://www.ncsl.org.uk/ipsh)）は、1年間維持経費25-60ミリオンドの下、政府の政策に直結するかたちで（link to government policy）訓練のみを提供しているため、政府の統制下にある。つまり、これから校長になる者は、NCSLによって一元化された校長の資質と資格を有することになるのである」（Prof. Gunter, 下線筆者）。

「しかし、各学校は極めて多様であること、このことに留意せねばならない。校長はそれらの課題に応えるために 独立自治の精神をもった人間（Headteachers are independent people）でなければならず、それを欠けば学校経営はできない」（Prof. Gunter, 下線筆者）。

このように言明するガンタ氏の理論には、校長のリーダーシップが政府の側から降りてくるのではなく、それは、学校現場から、すなわち子どものニーズに導かれて発揮されるものである、という信念がある。そこには、教職の専門性のスタンスに対する確固たる信頼がある。

では、イギリスでは、専門性とはどのような概念で語られているのであろうか、また、いかなる文脈で語られているのであろうか。そのことについて、日本でもしばしば翻訳本が刊行されているマッガロフ氏（Prof. Gary McCulloch Institute of Education, University of London）は次のように述べている<sup>23</sup>。

「古典的な意味でのプロフェッショナリズム（Professionalism）という概念は、西欧的、産業的で男性統治指向にもとづいている。これに属するのは、たとえば医者、科学者などであり、その語は社会におけるステータス、階級、権力を意味していた。この考えは世界にも流布して現在に至っている。1960-70年代、イギリスでは社会福祉の発展により、専門的な職業につく者が大きな企業で働くようになり、そして、社会福祉関係者と政府とのつながりが強くなっていった。反対に、人と人との小さなつながりは弱くなった。看護婦、教師、福祉関係の職業等、ケアリング・プロフェッション（Caring Profession）と呼ばれるような職業には女性が多く、これらの分野での雇用者数は多い。それゆえ、必然的に社会におよぼす影響も大きいわけだが、これらの職業は、その数の多さから社会的ステータスが低く、市場を独占する大企業に反発している。サッチャー政権下の1980年代ではこの傾向が特に強く、企業の社会的独占体制を崩す動きが盛んになり、教育関係者を含め、消費者側の意見がより多く取り入れられたのであった。今日、消費社会を作る企業は一般社会だけでなく、政府からも圧力を受けている」（Prof. McCulloch）。

「したがって、プロフェッショナリズム（Professionalism）とはその職を遂行するのに要求される日々の行為コード（code of conduct）にあり、プロフェッショナルライゼーション（Professionalization）とは長期的で公共的な職業の専門化を意味する」（Prof. McCulloch）。

着目すべきは、マッガロフ氏が職業を遂行する際の日々の行為コードの公共性に着目している点である。つまり、専門性の指標は、教職が国家政策や企業利益とは別次元の、一般意志としての公共性という枠組みを有している点に求められていることである。このような考えは、教育改革の政治的側面に批判的検討を加えた彼の著作に現れているが<sup>24</sup>、それに加えて、彼が教師の専門職業意識を新たに作り出そうとするイギリスの近年の教師集団の動きに着目している点にも見いだされる。



「教育改革においては、社会的側面と同じ位、政治的側面が大きい。この本では、教師の専門職業意識 (teacher's professionalism) を論点としている。1940年代から60年代にかけて、カリキュラムの自律性という理想を掲げて経験を積んできた教師は、近年、教師の義務に対する一般の不信感等から困難な状況に立たされ、その理想は打ち砕かれてしまった。1988年に作られたナショナル・カリキュラムによって、それまで養われてきた教師の専門職業意識は失われた、過去15年間の教師の専門職業意識へのアプローチはこれまでとは違い、教師の義務、協調性、実際の技術等に焦点が当てられている。1997年にブレアの労働党が政権をにぎって以来、その傾向はますます強くなったわけだが、同時により大きな「教室での自由」をつくり出すことにも焦点が当てられている。これは、新たな教師の専門職業意識 (New approach Teacher Professionalism) をつくり出そうという動きであり、教員免許を取得する理想的な過程の構築にも変化をおよぼしている。それゆえ、教師に求められる、責任性 (Accountability)、独立的権威 (Independent Authority) の内実検討が不可欠になる」(Prof. McCulloch, 下線筆者)。

「ただ、理想的には、哲学や教育理念が、教員養成のカリキュラムの中心に位置づけられるべきであるが、残念ながら現実にはそうではない。ナショナル・カリキュラムが作成された時、その軸は教室での教授スキル (classroom skills) であり、哲学、社会学、教育史学等のような学理的側面はほぼ失われた。現在のナショナルカリキュラムには、基礎となる理論がほぼないに等しく、教育に関わっていないながら教育史との接点もない。それは、1年間のPGCEコースの授業においてもプラクティカルな側面のみが強調されていることに示されている。このことは教育学のディシプリンは何かを問うている。」(Prof. McCulloch, 下線筆者)

以上のコメントから顕在化するのは、公共性を所与のものとして課された教師の責任性とは何か、またそれを実践する際の独立的権威はいかに形成されるかという課題、すなわち教育に不可欠な批判精神、自由独立の精神をいかに教員に形成するかという、まさに進歩主義教育の問いの再提起である。それは、とりわけ、協同的で個性的な学校という組織がもっている組織力に左右され、それゆえ、そこに属する教師一人ひとりがそれぞれの個性を発揮しつつ、より確かな責任精神と独立精神を育むことが可能になる教師文化をいかに作り維持するかという問いと言い換えることができる。しかも、教育という事象においては、教師とその教育実践とのあいだに相互循環性があるため、重要なのは、この課題がそのまま学校教育の課題に通底するという点である。すなわち、進

歩的な教師の文化が進歩的な学校の文化をつくるという極めて必然の原理に帰着するのである。それは校長のリーダーシップに左右されるがゆえに、そこには、教師の専門性とは、校長のリーダーシップとは、といった一連の循環する問いが続くことになる。

したがって、日本の教員養成を検討する際には、また教育改革を省察する際には、校長のリーダーシップの根幹には教育哲学、批判的分析能力、独立精神が不可欠であり、このような校長の作り出す文化が進歩的な学校を経営し、進歩主義教育をさらに探究するための原動力となっているという点を考慮に入れる必要がある。これを筆者の冒頭の懸念に引きつけるならば、学力低下論争に押されたかたちでの教育課程改訂よりもむしろ、教員養成、校長のリーダーシップ育成をいかにすべきかの問いが注目されねばならないのである。

#### (注)

- 1 本論は平成16年度文部科学省委嘱事業「教員免許の総合化」において筆者が担当し調査報告したイギリスの教員養成に関する調査研究に基づいている。
- 2 大田直子「サッチャリズムの教育改革—イギリス—」(『世界の教育改革』岩波書店、1998年、65-85頁所収)及び同「サッチャー政権下の教育改革」(『教育年報 教育研究の現在』世織書房、1992年、331-358頁所収)参照。
- 3 D. ウオードル著、岩本俊郎訳『イギリス民衆教育の展開』協同出版、昭和54年、pp.150-1。
- 4 リンチ (James Lynch) はその著作、『英国の教師教育の改革 (The Reform of Teacher Education in the United Kingdom)』(Research into Higher Education Monographs 36, 1979, Printed by Direct Design)において、「Teacher Education」の語を用いているが、このような表現は極めて稀である。
- 5 本インタビューは、2004年2月24日から3月7日までの期間に筆者がイギリスで行った調査に基づいている。
- 6 こうした筆者の懸念を裏づけるものとしては、以下の2つの論考を挙げておきたい。  
山崎洋子・ゲーリー・フォセット「進歩主義教育における「子ども中心の教育 (Child-Centred Schooling)」の理論と実践—イヴラインロウ小学校の提起するもの—」、鳴門教育大学『鳴門教育大学研究紀要 (教育科学編)』(第18巻、2003、pp.133-147)、山崎洋子「イギリス公教育におけるイヴラインロウ小学校の先駆性—全人的発達の可能性を求めた歴史と現在—」、鳴門教育大学『鳴門教育大学学校教育実践センター紀要』(第18号、2003、pp.59-70)

- 7 宗教と教育との関連については、次のものを参照されたい。山崎洋子「イギリス新教育思想における「自由」の宗教的性格—なぜ哲学者 J.S. マッケンジーは「教育の新理想」運動にコミットしたか—」, 鳴門教育大学『鳴門教育大学研究紀要 (教育科学編)』第 19 巻, 2004, pp.121-135.
- 8 イギリスの教員養成制度, とりわけ養成・研修・人事については, 米川英樹, 富田福代による極めて精緻な研究報告がある。日本教育大学協会『諸外国の教員養成制度等に関する研究プロジェクト』所収, 2003.3, pp.35-74.
- 9 日本教育大学協会『諸外国の教員養成制度等に関する研究プロジェクト』所収, pp.39-40.
- 10 2004 年現在で ITT を提供する大学はイングランドとウェールズ双方で 130 校ある。なお, 教員免許の有効期限は終身であるが, 7 年以上のブランクのある教師には復帰プログラム (Returning Programme) が提供される。
- 11 *TARGET Teaching 2004*, p.5.
- 12 これは, Mr. Peter Shipley (Curriculum Leader, Secondary Initial Teacher Training School of Lifelong Learning and Education, Middlesex University) へのインタビューに基づいている。
- 13 年間 12,000 ポンドの給与と年間研修費 12,000 ポンドが支給される。
- 14 2.1 とは学位の最終グレードのことを指し, 1 (=ファースト), 2.1, 2.2, 3, Fail の順にグレード化されている。それゆえ, 学位グレードが 2.1 または 1 を保持するもののみ応募資格がある。
- 15 Peter Cunningham, *Curriculum Change in The Primary School since 1945*, The Falmer Press, 1988, pp.25-8.
- 16 この大学での PGCE の生徒数は 200 名であり, その内 'Art and Design' は 40 名である。
- 17 ここで取り上げた PGCE コースの授業内容は, ミドルセックス大学の Art & Design のものであり, それはこのコースの学生, ホツベン氏 (Mr. Zek Hoeben, 1975-) と教員スタッフのグリフィン氏 (Dr. David Griffin, Art & Design PGCE Programme Leader), ホーランドズ氏 (Dr. Howard Hollands, Art & Design PGCE Programme Leader), シプリー氏 (Dr. Peter Shipley, Curriculum Leader, Secondary Initial Teacher Training School of Lifelong Learning and Education, Middlesex University) へのインタビューに基づいている。また, ここでの記述や考察・分析は, タイラー氏 (Dr. Peter Taylor, Lecture of GTS =Graduate Teacher Scheme) や ワッツ氏 (Dr. Ruth Watts, School of Education School of Education, University of Birmingham) へのインタビューからの言質にも基づいている。
- 18 その事例としてあげられるのが, 子どもの全人的発達をめざしたイヴラインロウ小学校の実践である。
- 19 氏の近年の著作としては, 『美術教育の困難 (The Impossibility of Art Education)』(Camera words/ Art Connect of England) がある。
- 20 ASTs (Advanced Skills Teachers) は, 年間あたり 47,469 ポンドから 53,412 ポンド (Inner London) の収入を得ており, 同時に彼らが校長になれば 94,098 ポンド (Inner London) 程度の収入が得られる。だが, ASTs は近々廃止される見通しである。  
([www.teachernet.gov.uk/pay/](http://www.teachernet.gov.uk/pay/))
- 21 ただ, イギリスは近年, 慢性的に教員不足である。その原因は複合的であるが, 物価高と賃金の低さが大きい。The Times Educational Supplement 20<sup>th</sup> July 2001, The Times Educational Supplement 14<sup>th</sup> November 2003, p.8.
- 22 氏は 2004 年 9 月よりマンチェスター大学の教授として転任した。
- 23 このインタビューは, 2004 年 3 月 4 日, マッガロフ氏の研究室にて実施した。
- 24 *The Politics of Professionalism* edited by Garry McCulloch, Gill Helsby, Peter Knight, 2000

## 付 記

- ①本論では, 紙幅の都合上, インタビュアーの全てのコメントを取り上げることができなかったが, 本研究へのイギリスでの協力者は, 計 58 人にも及ぶ。一人ひとりの氏名を記すことはできないが, イギリスにおける多くの研究仲間の援助がなければ, 本研究はこのような形あるものにはならなかった。ここで改めて彼ら全員に対して謝意の気持ちを申し述べたい。
- ②本論は, 平成 14-16 年度の科学研究費基盤研究 C(1) (代表・山崎洋子) および平成 16 年度文部科学省委嘱事業「教員免許の総合化」(代表・溝上泰) の研究成果の一部である。

<その他の Teaching Jargon とウェブサイト>

ATL=association of Teachers and Lectures, [www.askatf.org.uk](http://www.askatf.org.uk)

CPD=continuing professional development

DRB=designated recommending body, [www.canteach.gov.uk/community/abr/dr](http://www.canteach.gov.uk/community/abr/dr)

EAL=English as an Additional Language

Excellence in cities, initiative that aims to improve standards at secondary level in ten inner cities,  
[www.standards.dfes.gov.uk/excellence](http://www.standards.dfes.gov.uk/excellence)

GTC=General Teaching Council for England, [www.gtce.org.uk](http://www.gtce.org.uk)

GTTR=Graduate Teacher Training Registry, [www.gttr.ac.uk](http://www.gttr.ac.uk)

IAPS=Incorporated Association of Preparatory Schools, [www.isis.org.uk](http://www.isis.org.uk)

ISIS=Independent Schools' Information Service, [www.isis.org.uk](http://www.isis.org.uk)

NAPE=National Association for Primary Education, [www.nape.org.uk](http://www.nape.org.uk)

NASEN=National Association for Special Education Needs, [www.nasen.org.uk](http://www.nasen.org.uk)

NASUWT=National Association of Schoolmasters/Union of Women Teachers, [www.naswt.org.uk](http://www.naswt.org.uk)

NLS=National Literacy Strategy

NNS=National Numeracy Strategy

OTT=Overseas-trained teacher

PAT=Professional Association of Teachers, [www.pat.org.uk](http://www.pat.org.uk)

SMT=senior management team, includes the head teacher, deputy head and other senior teachers

Teachers pay scale, [www.teachernet.gov.uk/pay\\_and\\_performance](http://www.teachernet.gov.uk/pay_and_performance)

TEFL=Teaching English as a Foreign Language

TESL=Teaching English as a Second Language