

教員養成と教育学研究

——高等教育の中での教員養成の位置とも関わって——

高野 和子

(明治大学)

シンポジウム解題の副タイトルとして設定されているのは、「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」であるが、本報告ではそれに加える視点として「どのような教員養成モデルがどのような教育学研究（状況）を生み出すのか／と親和的か」を設定する。そして、この視点から戦後イングランドの教員養成と教育学研究の変遷を概観し、これからの課題となることを考える。日本においても、教員養成の「改革」が教育学研究の危機につながるという問題意識がもたれてきており¹⁾、相互に示唆的であると思われる。

1. 戦後イングランドの教員養成

(1) 高等教育の中での教員養成の位置

簡略な歴史的回顧のために、縦軸・横軸を次のようにとって図式化してみる【図1】。縦軸は、高等教育（戦後当初は、正確には post-secondary 教育）の中で教員養成がどのレベルのものとして提供されていたかである。高等教育の中での位置という場合、教員養成がそれを目的とする単科の機関で提供されるのか、総合的な高等教育機関の内部においてであるのか、も重要な分岐点であるが、ここではレベルの高／低に単純化する。縦軸については、certificate → Bachelor's degree → Postgraduate Certificate → Masters degree という方向でレベルの高度化を志向してきたのが60数年の歴史である。具体的には、2年であった教員養成カレッジの certificate 課程の修業年限が3年に延長され（1960年）、ロビンズ報告書提案を受けた教育学士 BEd が創設された後、残っていた certificate 課程の学生受け入れ停止が決定されて教員養成は学士レベルとなり、2000年以降になると M-level PGCE（Master-level Post Graduate Certificate in Education）や MTL（Masters in Teaching and Learning）など修士レベル化が課題となる。2011年現在では、94.8% の教員が学士以上の資格を保有している²⁾。

(2) academic、professional それぞれの側面についての「質保証」

横軸は、教員養成の academic な側面と professional な側面についての「質保証」のあり様である。

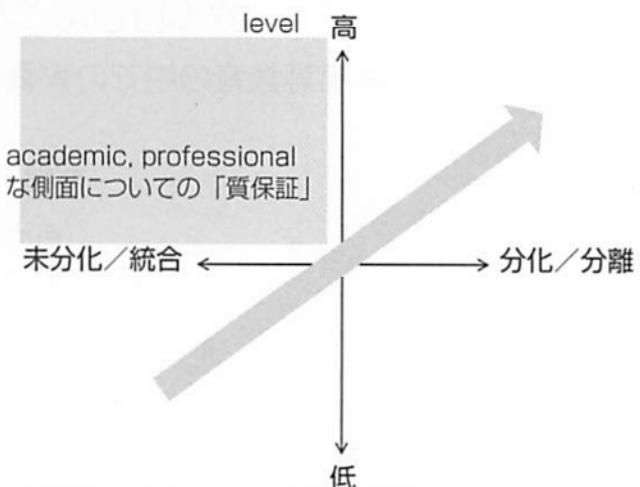
高等教育機関と関わりをもつて教員養成を行う課程は、それがある学術的な academic 称号

を授与するのに適切な課程であるかの承認 (validation) と、専門的 (professional) な側面での適切性についての承認 (accreditation) というふたつの承認を受けることになる。教員養成（より広く言えば専門職養成のための教育課程）は、いわば、academic と professional という 2 種類の「質保証」が出合う領域である。図 1 では、この 2 種類の「質保証」が未分化であるか分化しているかを横軸としている。

イングランドにおいてこの二つの「質保証」が明瞭に分化し始めたのは、1984 年である。教育科学大臣が教員養成課程の承認を行なう際の助言機関として、教師教育認定委員会 CATE (Council for the Accreditation of Teacher Education) が設立され、第二次大戦後初めて、教員養成課程の内容についての全国的な基準が示された³⁾時である。その後、CATE にかわって 1994 年に TTA (Teacher Training Agency)、その発展として 2005 年に TDA (Training and Development Agency) が設立されて professional な側面に特化した「質保証」を担う。他方、高等教育の academic な側面の「質保証」システムが 1997 年設立の QAA (Quality Assurance Agency for Higher Education) をはじめとして整備され、これらによって academic と professional という 2 種類の「質保証」システムが分化して整備されてきた。

このように縦軸・横軸をとると、イングランドの教員養成の戦後史は、図中の左下の象限から右上の象限へという矢印で表される。

【図 1】 高等教育の中での教員養成の位置



2. 教育学研究をめぐる状況の変遷

(1) 教員養成と教育学研究との「密接」な関係——1970 年代初頭まで

教育学研究をめぐる状況は図 1 の矢印が右上に進むことと関連しつつ変化してきた。

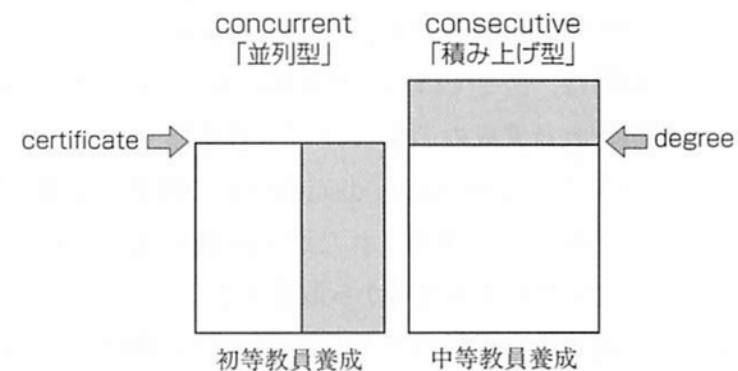
図 1 の左下の象限にある段階では、教員養成が職業準備教育であることと、学士課程ではない certificate 課程であることが、教員養成と大学との関係、教育学の位置を確立しようとする際の桎梏となった。教育学は歴史学・哲学・心理学・社会学などの方法論を援用し、「科学的」な研究を生み出すことで学問として地歩を固めようとした。研究の社会的有用性という点では、特に労働党政権期には、社会階層と教育機会の関係を説明して政策形成に貢献できるという点から、教育社会学への多額の公的研究費が投入されもした。

この時期、「foundation disciplines」とくくられる教育史・教育哲学・教育心理学・教育社会学が教員養成課程の時間割で大きな割合を占めていた。教員養成課程の修了試験（有資格教員になれるか否かがかった判定試験）の内容も当然それに対応する。そのため、教育史や教育社会学などの書籍は多数の学生を購入者として見込むことが出来、出版も順調であった⁴⁾。教育学研究と教員養成とは形のうえでは「密接」に結びつき、ある種の幸せな関係が成立していたといえよう。

ここまでこのところを、教員養成モデルとの関係でみてみよう。歴史的に、イギリンドの教員養成では、学生の personal education と教員養成との関係（日本のイメージで言えば、教科の専門と教職教養との関係）で、図2のようなふたつのパターンが存在してきた（網掛け部分が教職教養に相当する）。多様性を捨象して単純化するなら、「並列型」では修了時に取得できるのは学位ではなく certificate であり、そこでは主として初等教員の養成が行われ、「積み上げ型」は学位取得者に PGCE (Postgraduate Certificate of Education) 課程を追加的に履修させて主として中等教員の養成を行う、という関係にあった。

1970 年代前半まで、学位を持っていれば網掛け部分の養成を受けずとも有資格教員となれた⁵⁾ため、PGCE 課程（「積み上げ型」）の学生数は相対的に少なく、教員養成では「並列型」が主流であった⁶⁾。この「並列型」で取得できるのが certificate ではなく教育学士 BEd という学位になる（BEd 課程の修業年限は一般の学士課程と同じ 3 年の場合と、学士の学位取得後に PGCE 課程に進むのと結果的に同じとなる 4 年の場合がある）というのが 1960 年代に現れた大きな変化である。

この時期に、教員養成課程の professional な側面の有効性に厳しい目が向けられ始める。1960 年代末から見直しの必要性が出されていたが、1970 年代初めのジェームズ委員会が、“教員養成課程で教育理論に比重がかかりすぎ、新任教員が着任時に責任を果たせるだけの十分な準備教育ができていない”⁷⁾、“教育の理論は学校現場での経験をふまえて現職教育で学ぶべきだ”⁸⁾と報告書に記した段階で、変化が確実な見通しとなった。当時、BEd について学位でありうるのか (de-gree-worthiness) が問われたこととコインの表裏の関係のように、professional な側面も問われ始めたのである。



(2) 教育学研究への逆風——サッチャー・メージャー政権下で

1980 年代以降、前述のように professional な側面に特化した「質保証」機関が登場し、養成課程の内容についての必要条件が明文化されるなかで、教育史などの ‘foundation disciplines’ がそれにあたる Educational and Professional Studies の比重は相対的に低下していく。例えば、CATE が示した教員養成課程の基準のなかで、Educational and Professional Studies は、1984 年には必要 3 領域のひとつ⁹⁾であったが、1989 年には 5 領域のなかのひとつ（他は「養成機関と地方教育当局・学校の連携」「学生の学校経験・教育実習」「教科研究及び生徒の学習への教科の応用」「初等教員養成課程でのカリキュラム研究」である）である¹⁰⁾。

保守党政権、とりわけサッチャー政権期には、ニュー・ライトがシンクタンクとして及ぼした影響力も見逃せない¹¹⁾。既存の教員養成課程が役に立たないのは、理論によって無用の知識や政治的ドグマを注入しているからであり、教育社会学・教育哲学・教育史といった授業とその担

当者に問題がある、教員養成は学校現場で教員が行うべきだ（教員養成自体が不要で、初等教育段階では子育て経験で代替できるという論者もあった）といった議論が展開された。

この時期は、図1では右上の象限に入っているが、「雇用ベースの教員養成」（1989年～）など学校現場が教員養成の“場”として存在を確立していくと同時に、高等教育機関の教員養成プログラムの中では‘foundation disciplines’の授業は消滅同然となった。

加えて1986年から実施された研究評価 RAE (Research Assessment Exercise) の結果として教育学研究者が教員養成現場から散逸することになった。確かに、逆風が教育学研究を活性化させる例——高等教育機関ベースの教員養成への批判が、pupil-teacher systemなど歴史的な教員養成形態の再検討をうながし、その結果、教師教育に関する教育史研究は1990年代にピークをつくった——もあったが、教育学は一般的にきわめて厳しい状況下におかれることになった¹²⁾。

ここで注意を要するのは、支配的な教員養成のモデルの転換である。1980年に、教員養成課程入学者数で「並列型」課程入学者と PGCE 課程（「積み上げ型」）入学者が逆転した¹³⁾。メジャー政権末1997/98年では、全教員養成課程入学者の65.3% が PGCE 課程入学者である¹⁴⁾。このように professional な教育に特化した教員養成課程が支配的となり、レベルが学位取得後へと上がり、academic な側面の「質保証」とは分化した教員養成課程のための「質保証」システムが整うなかで、上述の事態が進行してきたことには注意を要する。

（3）活況と分離——2000年代

2000年代に入って、「雇用ベースの教員養成」に加えて「学校における教員養成」が始まり（2003年～）、教員養成の“場”が高等教育機関から学校現場へシフトする傾向がいっそう顕著である。「教育機関ベースの教員養成」対「雇用ベースの教員養成」の割合は、2000/01年の93.9%（27,720名）対6.1%（1,790名）¹⁵⁾から2010/11年の85.4%（32,160名）対14.6%（5,490名）¹⁶⁾へと、「雇用ベースの教員養成」の増加がみられる。

近年の状況の特徴は、活発に研究するスタッフが教員養成には十分に関わっていないこと¹⁷⁾、すなわち、教育学研究者と教員養成担当者が分離していること。また、教育哲学・教育史といった分野ではなく、政策に対して直接的なエビデンスを提供する研究が多く研究資金を獲得して¹⁸⁾活況を呈していること、などである¹⁹⁾。

3. 空白の象限が提起するもの

図1で左上の象限は、歴史的には空白である。高度化した教員養成について academic な「質保証」と professional な「質保証」を統合する、というのがこの象限にあたる。横軸を図のようにとってしまっているので、ここでの統合は、「質保証」システムの統合（⑦）とならざるえない。しかし、むしろ、この空白の象限が提起しているのは、「質保証」システムの統合（⑦）ではなく、システムが分化した段階で改めて、教員養成の実践・研究において academic な側面と professional な側面を統合すること（①）ではないだろうか。

⑦については高等教育の他分野から分離された自閉的領域ではない教員養成とその「質保証」

のあり方の志向、より一般的には、専門職養成の「質保証」システムと高等教育の「質保証」システムとの関連づけ方が課題となるだろう。

①については、教員養成を提供する個別の機関とそこで教育活動を担う担当者が、両者をどのように教育課程として関連づけ統合するか、そして、それを（個別の養成機関をつなぐ専門団体などを介しての）相互関係のなかでどのように水準維持し向上していくかが課題である。

ふり返れば、イングランドにおいて教員養成が高等教育のなかでレベル向上を目指す過程において、1960年代には BEd が学位であるのか (degree-worthness) が問われ、2000年以降は M-level PGCE や MTL が修士レベルに足るのか (M- (level) ness ; Masterliness) が自問されてきた。教育分野の academic な称号に関して、高等教育としての他分野との水準同等性が問われる状況が繰り返されてきたのである。BEd 教育学士課程で academic な側面という場合、そこには①初等中等学校での教科が基礎をおく諸々の学問分野、だけではなく、⑥教育学が含まれている。必要になるのは、教員養成の professional な側面と①⑥それぞれとの統合である。M-level PGCE や MTL で問われているのは、教員養成の professional な側面に⑥教育学がどのように貢献しうるのかである。

この間、批判的思考 critical thinking と反省的実践 reflective practice のできる教員を育てる志向を明確にもって、学校現場での研究 School-based Research を奨励し、現場に出たときにそのような研究ができる教員を育てるために養成段階では研究方法論の基礎を身に付けさせるべきであるという意識²⁰⁾が教員養成担当者にもたれている。また、教員養成教育の実践と教育学研究を新たな回路で結びつける可能性を感じさせる教員養成担当者のネットワークに²¹⁾よって、実践交流と研究力向上・研究成果の生産を意識した動きが活発化しているのが注目を引く。

日本の中央教育審議会答申²²⁾のなかでも、「教科と教職の架橋」「理論と実践の架橋」がともに繰り返されていた。「大学における」教員養成を戦後改革の原則とした日本の場合、図1に相当する図を描いても矢印はイングランドのように左下に長く伸びるわけではないが、やはり右上方に向かっている（修士レベル化と「質保証」）なかで、イングランドと共通する課題が指摘されているわけである。日本の教員養成は、図2のモデルでいうなら圧倒的に「並列型」としてなされている。この点で、上記①の統合にとって、日本はイングランドにはない有利な条件を保有していることを見落とすべきではない。そして、この教員養成モデルの下でどのような教育研究をつくっているのかが私たちに問われる。

【付記】

本稿は、科研費・基盤研究(C)「教員養成の「質保証」システムの歴史的検証(2011~2014年度)」の研究成果の一部によるものです。

1 例えば、日本教育学会常任理事会によるプロジェクト「教員養成制度の再編に伴う教育学の研究基盤及び教育条件の変動に関する調査研究」たちあげ趣旨、2000年3月。

2 DfE, *School Workforce in England*, November 2011.

- 3 DES (1984), *Circular 3/84 Initial Teacher Training : Approval of Courses (21/84 Welsh Office)*.
- 4 Crook, D. (2002), "Educational Studies and Teacher Education", *British Journal of Educational Studies*, Vol.50 (1).
- 5 教員養成を必須化した規則は Schools (Qualified Teacher) Regulations 1969 & 1973.
- 6 養成必須化の影響を受けていない1969年では、PGCE 課程入学者は教員養成課程全体の入学者の 14.1%にすぎなかった (DES, *Statistics of Education 1977, Vol.4 Teachers.*)。
- 7 DES (1972), *Teacher Education and Training : A Report by a Committee of Inquiry appointed by the Secretary of State for Education and Science, under the Chairmanship of Lord James of Rusholme*, London, HMSO, para.3.6, 3.7.
- 8 *Ibid.*, para.2.7.
- 9 注3と同じ。
- 10 DES (1989), *Circular 24/89 Initial Teacher Training : Approval of Courses*.
- 11 ニュー・ライトの教員養成論の代表的なものとして、Hillgate Group (1987), *The Reform of British Education – From Principles to Practice*, Claridge ; O'Hear, A. (1988), *Who Teaches the Teachers?*, Social Affairs Unit ; Hillgate Group (1989), *Learning to Teach*, Claridge ; Lawlor, S. (1990), *Teachers Mistaught*, Centre for Policy Studies.
- 12 Crook, D. (2012), "Teacher education as a field of historical research : retrospect and prospect", *History of Education*, Vol. 41 (1).
- 13 Alexander, R. J., Craft, M. and Lynch, J. (eds) (1984), *Change in teacher education : context and provision since Robbins*, p.104.
- 14 DfES, *Statistics of Education : Teachers in England (2001 edition)*.
- 15 DfES, *School Workforce in England (Initial Teacher Training) 2004*.
- 16 DfES, *School Workforce in England (including pupil teacher ratios and pupil adult ratios) January 2010*.
- 17 労働党政権2010年1月18日に公表された下院委員会報告書、House of Commons, Children, Schools and Families Committee, *Training of Teachers : Fourth Report of Session 2009-10, Volume I Report, together with formal minutes*, ordered by the House of Commons to be printed 18 January 2010 (HC 275-I), para82.
- 18 Furlong, J. & Lawn, M. (eds) (2011), *Disciplines of Education : Their Roles in the Future of Education Research*, Routledge, p.9.
- 19 高野「激動のなかで教師教育研究を創る——教師教育担当教員 teacher educators を念頭においたイギリスでの試み——」『明治大学教職課程年報 No.35』2013年3月参照。
- 20 例えば、Wilson, E., *School-based Research : A guide for Education Studies*, 2009, Sage.
- 21 例えば、TEAN (The Teacher Education Advancement Network) の活動。
- 22 中央教育審議会「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（答申）」
2012年8月28日。