【イギリスの研究動向】

イギリスの学校／プロバイダー主導による教員養成 に対する研究上の認識

— SCITT (School-centred Initial Teacher Training) の位置づけはどうか —

盛藤 陽子

(東京大学大学院)

1. 本稿の目的と対象

本稿は、学校主導・プロバイダー主導による教員養成教育の一形態である School-centred Initial Teacher Training (以下、SCITT) が近年のイギリス (イングランド) での教員養成制度・政策研究においてどのように認識され、位置づけられているのかを考察するものである。特に、2010年5月に発足した保守党・自由民主党の連立政権による学校の権限や裁量の強力な拡大を推し進めた教育改革は教員養成教育の場にも大きな影響を与えたことから、2010年以降の研究においてその認識や位置づけには何らかの変化がみられるのかにも注目する。本稿では、大学の E-Journal Portal を用いてオンラインで論考を入手することが可能であり、イギリスの学会や研究者が Editorial Board の中心となって編集がなされている十数種類のオンライン・ジャーナルにアクセスし、「SCITT (School-centred Initial Teacher Training)」をキーワードに2010年から2020年までの期間を指定し、検索を行った。各ジャーナルにおける検索結果は、教師教育の分野に焦点化した Journal of Education for Teaching: international research and pedagogy (9件)、その他 Oxford Review of Education (4件)、Journal of Education Policy (5件)、British Journal of Educational Studies (1件) (以上、Routledge: Taylor & Francis Online)、Review of Education (1件) (以上、British Educational Research Association, BERA) であった。その結果をもとに各論考にあたったものの、イギリスの教員養成制度について検証する多くの研究においては少なからずその多様な養成ルートや形態を整理して理解を促す必要があり、その一つとして SCITT が紹介されるにとどまるもの (一度のみの記述) が見受けられた。よって、その中から対象にすることが可能な論考には非常に限りがあるが、単なる紹介にとどまらず SCITT に関する何らかの言及があり、本稿の目的に関連性が高いと思われるものを抽出した。

2. 教員養成の場の多様化と複雑化

SCITT は、慢性的な教師不足への対応や高等教育機関による理論偏重に対する教師の実践的指導力の向上という期待を受け、「学校連合に学卒者のための正教員資格 (Qualified Teacher Status、以下 QTS) 取得につながる学校をベースとした教員養成コースを設計し、組織し、提供

する機会を与えること¹」を目的に1993年に創設された。保守党や新労働党政権下にあった1990年代から2010年までは、①高等教育機関・②SCITT・③雇用ベース (Employment-based Initial Teacher Training, EBITT) が教職への3つのメインルートであり、2009/2010年までは高等教育機関が8割近い大多数の実習生 (trainee teachers) に対する教員養成におけるリーダーシップと責任を有していた (Whiting, Whitty, Menter *et al.* 2018: 71; MacBeath 2011: 377)。その時点で少人数集団を対象とするSCITTによる養成は全体の5.6%にとどまっていたものの、SCITTの登場が教員養成への教師による積極的な関与と学校のリーダーシップを与え、高等教育機関に対する重大な挑戦として受け止められた (Whiting, Whitty, Menter *et al.* 2018: 71)。2010年11月に公表された学校教育白書 (The School White Paper) 『教育の重要性 (*The Importance of Teaching*)』の「教育とリーダーシップ (teaching and leadership)」ではより実践性を強調し、学校ベースの教員養成を拡大・強化することにより、オン・ザ・ジョブ (on the job) で学ぶ機会を増やす必要性を提起した。そして2012年から学校の裁量拡大を具現化したスクール・ダイレクト (School Direct) が開始された。また、「新たな学校システム (new schools system)」として2010年7月のアカデミー法の成立に基づいたアカデミー (Academies) やフリースクール (Free Schools) ではQTSを持たずとも学校理事会の裁量で独自に教師を採用するなど緩和が図られてきた。初期に教師の供給ニーズを満たすために約500の場を目指したスクール・ダイレクトは学校が教員養成を先導する主要な手段となり、後に2015/2016年時点では17,000以上の場を提供するようになった。その一方で、高等教育機関は学校のニーズに応じる立場へと変容し、教員養成定員を減らされた機関は生き残りのためにスクール・ダイレクトの受け入れに依存するという構図が増えていくことになった。これらの変化の結果として、3つのメインルートが存在した2010年までよりも教員養成教育の景観はより一層多様なものとなった。Whitingら (2018: 74-75) は、2015年時点の一つの区分けとして①SCITT・②スクール・ダイレクト (授業料型)・③スクール・ダイレクト (給与型)・④ティーチ・ファースト (Teach First)²・⑤Troops to Teachers³・⑥Researchers in Schools⁴・高等教育機関による⑦学部・⑧学卒後 (postgraduate certificate in education, 以下PGCE) という教職への8つのルート⁵を提示した。これらに加えてAssessment Onlyルートなどイギリスの教員養成制度は、運営主体、コース内容、資格や資金のメカニズム (Whiting, Whitty, Menter *et al.* 2018: 75) などいずれに視点を置くかによって区分けが変わり得る複雑で混乱を招くものとなり、イギリスにおけるシステムの分断や広範囲のプロバイダーへの教員養成の場の分散は諸外国や英国内においてさえ独特な外れ値 (distinct outlier) にあることが指摘された (Beauchamp, Clarke *et al.* 2015: 154; Whiting, Whitty, Menter *et al.* 2018: 93)。

このように異なる軌道を進むイギリスの教員養成改革に対して、Whitingらは、1990年代のModes of Teacher Education (以下、MOTE) 研究をアップデートし、the National College for Teaching and Leadership (NCTL) などのオンラインデータをもとに、多様な教員養成システムの中で質をどう評価するのか、多様で複雑化した教員養成においてパートナーシップをどう変えたのかといった問いを議論するために2015/2016におけるQTS取得への多様化・複雑化したルートを描く新たな地形学 (topography) を提供したDiversity in Teacher Education (以下、DiTE) 研究を行った (Whiting, Whitty, Menter *et al.* 2018; Whiting 2019)。また、Whittyは学校の自律性

が増大し、学校ベースの教師教育への動きが加速する中でイギリスの教師の専門性や専門的機能にどのようなインパクトを与えるのか、そして高等教育機関の役割と研究科目としての教育学の本質や将来的な展望への示唆を検討した (Whitty 2014)。

3. 学校主導かプロバイダー主導か

イギリスの学卒後の教員養成は、大学主導型の養成 (university-led teacher training) と学校主導型の養成 (school-led teacher training) に区別され、SCITTは学校主導型の教員養成として位置づいていたこともあったが、その後スクール・ダイレクトの展開によってSCITTは高等教育機関とともにプロバイダー主導の養成 (provider-led teacher training) に位置づけられるようになった [表1]。2017/2018年のデータベースではもはや“主導”という表現をせず高等教育機関 (HEI)・SCITT・スクール・ダイレクト (SD) という表記も見受けられるが (Whiting 2019: 45)、2016/2017のセンサス (census) では実習生が初日から学校に配属されるなどの理由から、スクール・ダイレクトやティーチ・ファーストとともにSCITTが学校主導として分類されることもあると説明する (Whiting 2019: 51)。プロバイダーであるSCITTにとっては、複数の学校によるコンソーシアムで独自に教員養成を提供するという以前までの役割に加え、スクール・ダイレクトの登場により、個別のスクール・ダイレクトに対してその養成教育プログラムを提供するという既存の役割を活用した新たな働きを得たことになる。プロバイダー主導における高等教育機関とSCITTという2つのカテゴリーは明白で個別的であるものの、(1) PGCE授与のためのSCITTに対する大学の役割と (2) 大学ルートにおける学校の役割の両方を無視するという2つの課題があると指摘している (Whiting 2019: 52)。

また、近年は外部の機関による影響が強くなる状況下で広範囲のSCITTプロバイダーが認可を受けるようになった経緯から、SCITTプロバイダーの起源や背景など本質的な違いを認識し損ねているとされ、当初の地域に根差したSchool-centredコンソーシアムからそれらがどのくらい離れているのかを少なくとも認めることが重要である (Whiting, Whitty, Menter *et al.* 2018: 79) と指摘されている。そして、“主導”という言葉で2つの異なるプロバイダーの限定的で不適切な役割を説明し、あらゆる種類のパートナーシップや共通のリーダーシップの重要性を考慮しないことに課題があると論じた (Whiting 2019: 52)。

4. パートナーシップの様相

Carterは高等教育機関か、SCITTか、スクール・ダイレクトかなどいずれが教員養成教育の主体であるかではなく、パートナーシップが鍵であると述べ、学校主導が拡大するシステムの中で各々が連携することの意義を強調した (Carter 2014: 3)。また、高等教育機関はここ20年間の多くの変化の過程で積極的に学校での実習やパートナーシップを活用し、発展的な関与を続けてきたと述べている (Whitty 2014: 474)。Sorensenはパートナーシップに責任を有する学校スタッフに対して半構造化インタビューの実施を通して、(1) 初期のMOTE研究で確認された高等教

表1 高等教育機関と SCITT の形態

ルート	プロバイダー	‘学校主導’ とみなす？	学術的資格？	高等教育の 役割？
プロバイダー主導 SCITT (PGCE無)	SCITT	✓		
スクール・ダイレクト プロバイダーとしてのSCITT (PGCE無)	SCITT	✓		
プロバイダー主導 SCITT (PGCE有)	SCITT	✓	✓	✓
スクール・ダイレクト プロバイダーとしてのSCITT (PGCE有)	SCITT	✓	✓	✓
スクール・ダイレクト プロバイダーとしての高等教育機関 (PGCE有)	高等教育機関	✓	✓	✓
プロバイダー主導 プロバイダーとしての高等教育機関	高等教育機関		✓	✓

出典：Sorensen (2019: 53) より作成。

育機関と学校との間のパートナーシップの“理念型”モデルを参照した上で、学校主導型システムの導入によってパートナーシップの概念がどのように変容したのか、(2) パートナーシップの様相を確認するためにSCITTのケーススタディ、(3) 学校主導型システムから発生するパートナーシップの様々な形態について検討した (Sorensen 2019: 61)。

MOTE 研究における高等教育機関と学校との間の3つのパートナーシップの“理念型”モデルは①高等教育機関主導のパートナーシップ、②協働的パートナーシップ、③補完的パートナーシップである (Sorensen 2019: 63) [表2]。

SCITTの事例研究ではパートナーシップ協定の前提条件と決定要素に関わって、リードスクールや協力学校、プログラム・マネージャー各々の視点や立場からの語りを受けて異なるパートナーシップの形態を描いた。SCITTの事例における主要な研究結果の一つとして、パートナーシップのあらゆるレベルにおいて組織の中で絶えず複雑な変化があることを明らかにした (Sorensen 2019: 71)。この実証研究から得られるパートナーシップの様相は、「特定の学校と大学の両方またはいずれか一方のニーズや状況によって、部分的に利他主義で部分的に実用主義で部分的に都合主義による流動的な協定 (Sorensen 2019: 72)」をなすものである。[表3] は2010年以降のパートナーシップの範囲を示すものであるが (Sorensen 2019: 72)、SCITTは独自の教員養成カリキュラムを提供し、PGCE授与のために高等教育機関による認定を受けるという形態で補完的にパートナーシップを維持している。

5. ‘Local’ Professionalism/‘Branded’ Professionalism

スクール・ダイレクトの拡充に重ねて、優秀校としてリーダーシップを発揮するティーチング・スクール (Teaching School)、QTSを持たずとも教師になることが可能なアカデミーやフリースクールなど学校の自律性の増大や規制緩和によって、各学校や学校群に専門家としての力や責任を戻すことで次のような2つの変化がもたらされ始めており、この変化はSCITTのあり方にも影響を及ぼし得るものである。まず、教師のスタンダードを通して政府によって権限を与え

表2 MOTE研究におけるパートナーシップの“理念型”モデル

高等教育機関ベース	協働	補完
● 高等教育機関が内容を決める ● 学習機会を構成するための資源として学校の活用	● 高等教育機関がいくつかの内容を決める ● 専門的知識の合理的な組織についての教師の理解 ● 高等教育機関と学校のスタッフは計画し、共に働く	● 高等教育機関と学校が補完的な責任を有するが、2つの側面を接合する組織的な試みではない
高等教育機関主導	共通のリーダーシップ	学校主導

出典：Furlong *et al.* (2000: 77) ; Sorensen (2019: 63) より作成。

表3 2010年以降のパートナーシップの範囲

高等教育機関ベース	高等教育機関主導パートナーシップ	ティーチング・スクール スクール・ダイレクト	SCITT 授業料型	QTS only 給与型	アカデミー・フリー スクールの未資格教師
廃止	協働	協働	補完	高等教育機関から 公式な提供はない	

出典：Sorensen (2019: 63) より作成。

られる公式的な‘national’ professionalismや‘core’ professionalismに対して (Whitty 2014: 466, 471)、教師の専門性をより個別的でローカルなものへと変容させた個別の学校や学校のコンソーシアムによる‘local’ professionalismや、特定の優秀とされる学校にとっては個別の学校の必要性に適合した特有の‘branded’ professionalismへと進化していくと述べている (Whitty 2014: 466, 471, 472)。例えば、スクール・ダイレクトに関わる学校や学校群は、単一の組織内で学校配属と実習を提供することで外部からの影響が最小限になるため、個別の学校群における‘branded’なアプローチを発達させやすい状況にある。この現象は学校内に独自の資源を有するアカデミーではより極端な例として見受けられるが、プロバイダーであるSCITTや高等教育機関であっても教員養成コースのリーダーシップ、運営や教育内容に対する様々なレベルでの統制や影響を伴った特定のアプローチを促進させることもあり得るといふ (Whitty 2014; Whiting, Whitty, Menter *et al.* 2018: 90)。また、各学校や学校群による教師教育の主体は、教師教育の自由化を受けて、標準化した政府による組織から、地域や学校ごとに必要な教師の供給モデルの決定を委譲される方向へと進むとすれば、多くの小さな組織となって生み出されていくことが指摘されている (Whitty 2014: 472, 473)。

6. 最後に——研究に基づいた教師教育の必要性

本稿では、学校主導／プロバイダー主導のSCITTが特に2010年以降のイギリス (イングランド)での研究においてどのように認識され、またその位置づけがどう変化したのかを考察することを試みたものの、対象とした研究と分析には限りがあり、この問いへの回答は十分とはいえない。SCITTによる教員養成は2018/2019年の教員養成定員によると、プロバイダー主導で括った場合には全体定員の31% (高等教育機関67%、ティーチ・ファースト2%)を担い、学校主導 (SCITT、スクール・ダイレクト、ティーチ・ファースト)で区分けした場合は62%を占めていた。

また、SCITTは自らの組織において自らの実習生に対する教員養成コースを運営し（8,851名）、同時にそれ以上のスクール・ダイレクトの実習生らに対して養成コースの一部を提供している（13,115名）（Whiting 2019: 46-47）⁶。そして、SCITTは教員養成プロバイダーとして高等教育機関と対等な位置に立ち、しかし多くの場合はアカデミックな資格の認証評価を受けるために補完的なパートナーシップを結ぶ。また、多様な養成主体によるパートナーシップがSCITTではリードスクールや協力学校といった教員養成における様々な役割や責任を背負い、その経験や専門知識を得る過程で「自然な進展（Sorensen 2019: 74）」をしていくことが明らかになっている。さらに、SCITTでは教員養成教育と実習校における採用とが結びつく場合も少なくないことから、個別の学校や学校群による‘local’であり、より各々の学校に適した‘branded’ professionalismがそういった資質や能力を持つ教員養成教育へと焦点化させ、発展させていく可能性が高いことが考えられる。

SCITTが学校主導のオルタナティブ・ルートであった時期には、高等教育機関への一定のインパクトを与えた一方でその実践への傾斜や制度的不安定性などに対する批判もあったが、2010年以降のスクール・ダイレクトの拡大をはじめとした急進的な教員養成改革が、より大幅に高等教育機関によるリーダーシップや責任を奪い、存在意義を揺るがすものとして議論的へと移ってきたようである。Beauchampらは英国内の他3地域では研究に基づいた専門職（research-based profession）としての教職という考え方が顕著に表れるのとは対照的に、イギリスでは教職を実践的な方向性を強調した技能ベースの職業（craft-based occupation）と認識し（Beauchamp, Clarke *et al.* 2015: 154）、政治的イデオロギーの影響を纏った改革が色濃く、高等教育機関における大規模で長期的な研究に基づいた教師教育の継続をも脅かすと指摘している（Menter 2010; Beauchamp, Clarke *et al.* 2015: 165）。エビデンスに依拠した政策や実践が重要にも関わらず（Beauchamp, Clarke *et al.* 2015: 166）、近年に至るまでの改革の効果や課題について基本的な判断を行うに必要とされる根拠が適切に示されていない。DiTE研究（Whiting, Whitty, Menter *et al.* 2018; Whiting, 2019）にあるように、幅広い方法論を用い、政策、実践、そして成果の関連性へのより深い理解を発展させるための努力をし続けるべきであることが指摘されている（Menter and Reynolds 2019: 158）。

最後に、1993年に制度化されたSCITTがこの四半世紀までの過程で政策的または実践的にいかに位置づけられ、どのように評価することができるのかを検証することが今後の課題である。

-
- 1 Office for Standards in Education. (1995) *School-centred Initial Teacher Training 1993-1994*, Her Majesty's Chief Inspector of Schools, p. 1.
  - 2 優秀な学卒者が低所得地域の教育困難校で2年間勤務するコースである。
  - 3 軍除隊者を対象とし、学位取得の有無で1~2年間のコースとなる。
  - 4 博士課程を修了したか終えようとしている研究者のためのルートで6つの地域で2年間の給与支給型のコースである。
  - 5 この研究における2015年時点でのデータによる。

6 Whiting (2019) ; DfE 及び NCTL (2017) ITT Allocation Table 2018-2019 時点でのデータによる。

【引用・参考文献】

- Beauchamp, G., Clarke, L., Hulme, M. and Murray, J. (2015) Teacher Education in the United Kingdom Post Devolution: Convergences and Divergences. *Oxford Review of Education*, 41 (2), 154-170.
- Carter, A. (2015) *Carter Review of Initial Teacher Training (ITT)*. Department for Education. <https://assets.publishing.service.gov.uk> (Last Accessed 27th April 2020).
- Department for Education (DfE). (2010) *The Importance of Teaching: the Schools White Paper 2010*.
- Furlong, J., Barton, L., Miles, S., Whiting, C. and Whitty, G. (2000) *Teacher Education in Transition: Re-forming Professionalism?*, Buckingham: Open University Press.
- Hordern, J. (2014) The Logic and Implications of School-based Teacher Formation. *British Journal of Educational Studies*, 62 (3), 231-248.
- MacBeath, J. (2011) Education of Teachers: the English Experience. *Journal of Education for Teaching*, 37 (4), 377-386.
- Menter, I., Hulme, M., Murray, J., Campbell, A., Hextall, I., Jones, M., Mahony, P., Procter, R., and Wall, K. (2010) Teacher Education Research in the UK: The State of the Art. *Swiss Review of Education*, 1, pp. 34-48.
- Menter, I. and Reynolds, K. (2019) Diversity in Teacher Education: Afterword. In Sorensen, N. (ed.) (2019) *Diversity in Teacher Education: Perspectives on a School-led System*, London: UCL IOE Press.
- Mincu, M. and Davis, P. (2019) The Governance of a School Network and Implications for Initial Teacher Education. *Journal of Education Policy*, 1-18.
- Mutton, T., Burn, K. and Menter, I. (2017) Deconstructing the Carter Review: Competing Conceptions of Quality in England's 'school-led' System of Initial Teacher Education. *Journal of Education Policy*, 32 (1), 14-33.
- Office for Standards in Education (Ofsted). (1995) *School-centred Initial Teacher Training 1993-1994*, Her Majesty's Chief Inspector of Schools.
- Sorensen, N. (2019) Partnerships: The Changing Relationships between Schools and HEIS. In Sorensen, N. (ed.) (2019) *Diversity in Teacher Education: Perspectives on a School-led System*, London: UCL IOE Press.
- Whiting, C., Whitty, G., Menter, I., Black, P., Hordern, J., Parfitt, A., Reynolds, K. and Sorensen, N. (2018) Diversity and Complexity: Becoming a Teacher in England in 2015-2016. *Review of Education*, 6 (1), 69-96.
- Whiting, C. (2019) Mapping ITT Provision: Unravelling the Data. In Sorensen, N. (ed.) (2019) *Diversity in Teacher Education: Perspectives on a School-led System*, London: UCL IOE Press.
- Whitty, G. (2014) Recent Developments in Teacher Training and Their Consequences for the 'University Project' in Education. *Oxford Review of Education*, 40 (4), 466-481.