

イギリスにおける教員養成の場の「多様性」と「複雑性」

盛藤 陽子

(東京大学大学院研究生)

1. はじめに

日英教育学会の大会シンポジウムでは今までにイギリスの教師教育や教員養成を課題として3度取り上げており、直近である2012年のシンポジウムは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教育改革がまさに進み始めた時期の企画であった。その時期から始まった教師教育政策が約10年の間にイギリスにおける教員養成の場の景観に大きな影響と変容をもたらしてきた。

連立政権発足後の2010年7月、教員養成の場を大学から学校へと移行していこうとするMichael Gove教育大臣 (Department for Education、以下DfE) による計画の公表に対し、高等教育機関 (Higher Education Institution、以下HEI) 等から教職の価値を低下させる懸念や批判が生まれていた。しかし、前政権下の報告書 (4th Report: 47項) では既に、学校を中心とした教員養成教育 (School-centred Initial Teacher Training、以下SCITT) の提供は教職に幅広い人材を引き込む重要なルートで高い質を維持していると評価していた。その後の報告書 (9th Report) ではSCITTと雇用ベースの教員養成 (Employment-Based Initial Teacher Training、以下EBITT) を合わせて教職ルート全体の約15%を現状占めているが、質の高い養成教育を提供するための学校組織における受け入れ可能な人数を考慮しながら、中期的には30%位まで拡大していくべきであると結論づけていた。

それから間もなく同年11月に公表された学校教育白書『The Importance of Teaching』における「指導とリーダーシップ (Teaching and Leadership)」では、学校の教室での実践に焦点化し、その割合を増やす教員養成改革を提示した。学校ベースの教員養成教育を拡大・強化することにより、trainee teacher (本報告では実習生と訳す) がオン・ザ・ジョブで学ぶ機会を増やす必要性を提起している。その学校の裁量拡大を具現化したスクール・ダイレクト (School Direct、以下SD) が2012年に開始された。また、教員養成段階から採用、新任・熟達教師や学校長の職能開発までを実施・提供するリーダーシップと自己改善能力の高い優秀な学校としてティーチング・スクール (以下Teaching Schools) の全国ネットワークを発展させ、2011年に100校が指定された (2016年3月までに600校)。「新たな学校システム (The New Schools System)」では、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) やフリースクールでは正教員資格 (Qualified Teacher Status、以下QTS) を取得せずとも学校理事会の裁量で独自採用できるなどの緩

表1 年度別入学者数の推移（学部・学卒後別）2013/14-2022/23

	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17	2017/18	2018/19	2019/20	2020/21	2021/22	2022/23
学部	5,840	5,938	5,500	5,147	4,763	5,028	4,882	5,983	6,066	5,767
学卒後	27,470	26,218	27,761	26,749	27,146	29,215	28,917	34,394	30,093	23,224
合計	33,310	32,156	33,261	31,896	31,909	34,243	33,799	40,377	36,159	28,991

表2 教員養成オプション 2009/10

	定員数	割合
学部（学士課程）	7,920	20.5%
学卒後PGCE	23,310	60.5%
HEIベース計	31,230	81%
SCITT	1,790	4.6%
GTP（学卒教師プログラム）	4,660	12.1%
RTP（登録教師プログラム）	80	0.2%
OTTP（海外教師養成プログラム）	310	0.8%
Teach First	490	1.3%
EBITTベース計	5,540	14.4%

和が図られてきた。

以上の大まかな流れのように、学校が果たす役割や責任が急速に大きくなったことがイギリスの教員養成教育の特徴の1つとして挙げられるが、加えて教員養成教育の機会が学部（undergraduate）よりも学卒後（postgraduate）レベルに拡大し〔表1〕、教職へのルートにおける様々なオプションを提示することがより一層教員養成の場における多様性や複雑性を際立たせている。

2. 教員養成ルートの多様化とその概要

イギリスの教員養成の場がより多様性・複雑性を帯びていった状況を知る手がかりとして、主に2015/2016年度におけるQTS取得へのルートを描く新たな地形学（topography）を提供した教師教育の多様化に関するDiTE（Diversity in Teacher Education）研究を参照しつつ、概要を提示する。

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①HEI・②SCITT・③EBITTが教職への主要なルートであり、2009/2010年度時点では80校以上の大学やカレッジなどHEIが全体の8割程度の実習生に対する教員養成教育におけるリーダーシップと責任を有していた〔表2〕。その時点で少人数集団を対象としたSCITTルートは数割にとどまっていたものの、SCITTの登場が批判的な意見を含みながらも、教員養成教育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、大多数を占めていたHEIに対する重大な挑戦として受け止められた（Whiting *et al.* 2018: 71）。

2010年の改革を受けて徐々に教員養成ルートは変わっていくが、2012/2013年度までは予定される教員養成機関ごとの定員配分の区分けとしてEBITTが用いられていた。2013/2014年度以降からEBITTの表記は消え、SDの授業料型（fee）と給与型（salaried）へと転換した。2015/2016年度を境にHEI主導型と学校主導型の教員養成ルートにおける定員配分が拮抗し入れ替わっていく様子を見ることができる〔表3-1/2〕。2012年に始まって教師の供給ニーズを満たすために約500の場の確保を目指したSDは学校が教員養成教育を先行する主要な手段となり、2015/2016年度時点で17,000以上の場を提供するまでになった。SDとSCITTを合わせて学卒後の学校主導による教員養成ルートの割合が2016/2017年度以降50%以上を上回って拡がり存在感を示してきた。一方で、HEIは学校のニーズに応じる立場へと変容を余儀なくされ、教員養成の定員を減ら

されてしまったHEIは生き残りのためにSDの受け入れに依存するという構図が増え、その権限や役割が段々と弱体化していった。

学校主導型教員養成が拡大する中で、先に挙げた3つのメインルートが存在した2012年までよりも教員養成教育の場はより多様性を増してきた。Whitingら（2018: 74-75）は、2015年時点の一つの区分けとして、①SCITT、②SD（授業料型）、③SD（給与型）、④

Teach First、⑤Troops to Teachers、⑥Researchers in Schools、HEIによる⑦学部段階と⑧学卒後（postgraduate certificate in education, PGCE）という教職への8つのルートを提示した。これら8つに実習等を必要としないAssessment Only to QTSルートなども加え、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などいずれに視点を置くかによってルート区分けが変わり得る複雑で混乱を招くものとなった（Whiting *et al.* 2018: 75）。教員養成ルートの形態、数字、割合等を確認するデータや資料を参照する際にも、学部・学卒後での区分け、HEIか学校かでの区分け、プロバイダー主導という区分け、その他数パーセントに満たない細かなオプションを含んだ区分けなど、選択する年度や時期によって代表して提示されるものが変化し異なるため、その全容、年次変化や比較

を一度に把握することが難しいものとなっている。このような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教育の場の分散は諸外国や英国内においてでさえ独特な外れ値（distinct outlier）にあることも指摘されている（Beauchamp *et al.* 2015: 154; Whiting *et al.* 2018: 93）。

以下は2015年時点での教員養成ルートの区分けである。

【①SCITT】

SCITTは、HEIによる理論偏重傾向の教員養成を是正し、学校現場での実践を重視する教員養成改革の方向性を受け、実践的指導力の向上や慢性的な教員不足への対応という期待から「学校連合に学卒者のためのQTS取得につながる学校ベースの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」（Ofsted 1995）を目的とし、1993年に創設された学校を中心とした学卒後の教員養成ルートである。複数の協力学校によるコンソーシアム（学校連合）を組織し、各SCITTに入学する実習生の定員は30～50名程度である。

表3-1 教員養成ルート別入学者の割合 2013/14-2019/20

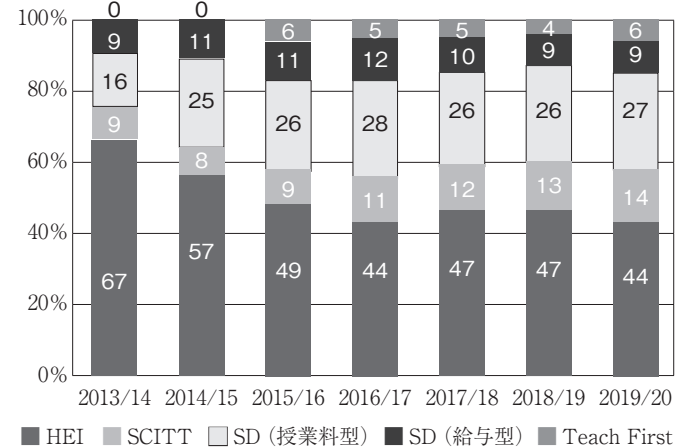
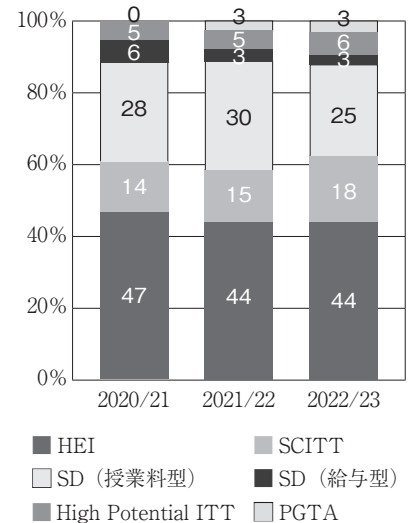


表3-2 教員養成ルート別入学者の割合 2020/21-2022/23



【②SD（授業料型）・③SD（給与型）】

SDは、それ以前までの学卒後教員養成プログラム（Graduate Teacher Programme, GTP）に置き換わり、2012年度から導入された学卒後1年制のオン・ザ・ジョブ型の教員養成ルートで、課程認定されたHEIもしくはSCITTとの協働によって、単独の学校（リード・スクール）や学校群のパートナーシップが教員養成教育を提供できるもので、学校経験の部分については登録された学校での実習を基本としながら、実習以外の学びの場についてはパートナーとなるHEIもしくはSCITTの課程に参加して学ぶ形態となっている。授業料型（無給で授業料納入）と給与型（少なくとも3年程度の社会人経験が必要）の2種類があり、いずれもQTS取得に加えてPGCE授与が可能な場合もある。

【④Teach First】

Teach for Americaに触発され、2002年度から未来の英国リーダー育成を目的としたQTSの取得と民間企業でのインターンシップを組み合わせた優秀な学卒者がロンドンやマンチェスターをはじめとした低所得地域の教育困難校で2年間勤務するルートである。スタートした2003/4年度の170人から2008/9年度は370人、2009/10年度は480人と徐々に場を増やしてきた。

【⑤Troops to Teachers】

軍隊を離れる前の2年間または退役後2年間における中退者に対するルートで、学位取得者はSDの授業料型やHEI主導による1年間のPGCEコース、学位がない場合は2年間の学校ベースの給与制プログラムを受講する。

【⑥Researchers in Schools】

博士課程の修了者もしくは修了予定の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。

【HEIによる⑦学部レベル・⑧学卒後レベル】

学部段階の教育による教員養成教育（BEd課程）や学位取得と養成教育を同時に行う文学・理学士課程（BA QTS/BSc QTS degree）及び1年制の学卒後課程における養成教育（PGCE）などがある。

3. DiTE研究の概要と議論

絶え間ない政策変化によって生み出された複雑で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年代に実施したModes of Teacher Education (MOTE) 研究をアップデートし、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、多様化・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のDiTE研究（2015/2016年度）を行った。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と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HEI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などを検討した（Whitty 2014）。この研究の議論の中では（1）教員養成の場の複雑さ自体の問題とパートナーシップ、（2）教員養成の質の保証についての課題が指摘されている。

表4 2010年以降のパートナーシップの範囲

HEIベース	HEI主導	Teaching School/ SD	SCITT 授業料型	QTS only 給与型	Academies/Free School 未資格教師
廃止	協働	協働	補完	HEIから公式な提供はない	

出典：Sorensen (2019: 63)

(1) についてはまず複雑性とは対照的に、すべての実習生が同じではないと多様性を強みとみなす一方で、様々な異なるアプローチに取り組む学校や教師の間においても混乱や誤解が生じる可能性があり、同じ学校内という環境にあっても他の養成ルートからの実習生と一緒に養成教育の提供がなされている場合に実習生自らの選択したルートを理解することに課題があるかもしれないなど、いくつかの懸念があることを表明している (Carter 2015)。例えば、実際に Teaching Schoolとしての役割を果たしながら、SCITTによる養成教育を提供し、同時にSDを受け入れる学校が複数存在している。また、HEIか、SCITTか、SDか、いずれが教員養成教育の主体であるのかの問題ではなく、パートナーシップが鍵であるという。HEI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する半構造化インタビューを通して、①初期のMOTE研究で確認されたHEIと学校との間の理想的で代表的な3つのパートナーシップとしてHEI主導パートナーシップ、協働的パートナーシップ、補完的パートナーシップを参考に、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のSCITT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の検証を行った (Sorensen 2019: 61-63)。教員養成システムの度重なる変更の過程でパートナーシップの在り方も変容・進化してきた〔表4〕が、学校主導型システムの性質上、学校各々や学校間、HEIはさらに複数の異なるパートナーシップや協力関係を結んでいる可能性が高く、それらが養成ルートの多様性を一層複雑なものにしている。そのような教員養成の場に携わる教師教育者らもまた、複雑な説明責任を有するシステム的一端として、場合により仮定すべき複数の専門性やアイデンティティを持った養成教育の準備や調整をしていると説明している。

(2) については教員養成における選択と多様性が重視され、統制のバランスがHEIから学校へと移行するシステムの勢いが高まる中、教員養成の質に関わる問いに答えることは困難になってきていると述べる。Office for Standards in Education (Ofsted) の視察報告がその質を測定する主要な情報源になると仮定できるが、学校を中心としたすべての個別のプロバイダーがOfsted視察を受けるには時間を要し、その間にも新たなプロバイダーが常に追加され、他は衰退していくといった課題が指摘されている。

4. 最後に

2022/2023年度現在、Universities and Colleges Admissions Service (UCAS) が提示する教員養成ルートでは (1) study level (学部or学卒後)、(2) study mode (フルタイムorパートタイム)、

(3) fees and funding (授業料型or給与型)、(4) course type (大学主導型or学校主導型) の条件から自らに合ったオプションを選択し、①Assessment Only route to QTS、②HEI主導PGCE、③Postgraduate Early Year Initial Teacher Training (以下、EYITT)、④Postgraduate Teaching Apprenticeship (PGTA、雇用ベース、SD給与型に近い)、⑤Researchers in Schools、⑥Returning to teaching (QTS取得で未経験者または経験者で教職から離れている場合)、⑦SD (給与型)、⑧SD (授業料型)、⑨Teach First Leadership Development Programme、⑩Undergraduate EYITTといった10種の養成ルートを示している。ここ数年間で教員養成ルートの形態に若干の変化が加わり、また2020年に世界的な懸案事項となった感染症からのロックダウンによる学校や教員養成の場への影響、2022年3月の学校教育白書『Opportunity for All』の中で教師の職能開発の機会拡充に関する記述などを受け、イギリスにおける教師教育や教員養成の場の形や性質がこれからいかなる変容をしていくのかを注視していきたい。

【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).
- Children, Schools and Families Committee (House of Commons), Fourth/Nineth Report of Session 2009-10.
- Department for Education (DfE). Initial Teacher Training: Trainee Number Census 2009-2023.
- Department for Education (DfE). (2010) The Importance of Teaching: Schools White Paper 2010.
- Department for Education (DfE). (2022) Opportunity for all: Schools White Paper 2022.
- 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.
- 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.