

## 大学における教師教育担当者に求められる力量と力量形成支援

—英国エクセター大学の事例を素材として—

Competency Required for Teacher Trainers in Universities, and Its Development  
—Based on an Example at Exeter University, U.K.—

藤原 文雄\*

FUJIWARA Fumio

## Abstract

Recently in the field of education in Japan, reforms to teacher training have been under the spotlight, all the more since time many veteran teachers are soon to retire. Although a time of crisis, as the knowledge and experience of veteran teachers is lost, it is at the same time, an opportunity to increase young teachers with vitality.

This paper aims to consider the competency required for teacher trainers in Universities, and its development. This is one of the major factors in the improvement of the quality of teacher training, and the paper is based on an example at Exeter University in the U.K.. Up to now, there have been few studies on this topic in Japan.

Though systematic faculty development for teacher trainers is conducted at a few universities, teacher trainers at most universities remain without such support systems.

Given this reality, it is important for improving the quality of teacher training to consider the competency, and its development, required for teacher trainers and the support systems for teacher development. So, in this paper, we investigate this topic mainly through an on-site interview and literature search.

The findings obtained are as follows. (1) In England, teacher training is performed by cooperation among the staff of universities and schools. (2) The ideal image of teacher trainers is that of “great school teachers”, “great university teachers who foster great school teachers” and “great researchers”. However, it is find this ideal in reality. (3) Newly appointed teacher trainers in universities recognize that meaningful learning take place in the team of a subject or a grade, and by experience rather than management by objectives. The respective weight of the 3 elements above is different depending on the social status of each University.

## はじめに

学校教育において教員の質が重要な要素であるように、教員養成においてもそれを担う大学教員の質は重要な要素の一つである。ここでは、大学で教員養成を担う教員、学校教員という「専門職を育てる専門性を有した専門職」、簡単に言えば「先生の先生」を「教師教育担当者 (Teacher Educator)」と呼ぶこととする。

---

\* 初等中等教育研究部総括研究官

しかし、日本においては、教員養成を行う教師教育担当者のあるべき姿や求められる力は、社会的・制度的に十分に明確化されてこなかった。そもそも、日本では大学において教員養成を行う教員をどのように呼称するのかということすら共通理解がなされていない。職業集団内においても社会的にも、未だ教師教育担当者に関して独立した職業集団としてのアイデンティティーが成立していないと言えるだろう。こうしたこともあり、教師教育担当者を対象とした研究も極めて少ないのが実情である<sup>1)</sup>。教師教育担当者たちが学校教員の質と力量形成について度々論じてきたことを考えれば、自らを省察の対象としてこなかったことは均衡を欠くと言える。

また、「教育職員免許法別表第1備考第5号イ」に根拠を持つ課程認定においても、「教職課程認定基準」により「認定を受けようとする課程の授業科目の担当教員は、その学歴、学位、資格、教育又は研究上の業績、実績並びに職務上の実績等を勘案して、当該科目を担当するために十分な能力を有すると認められる者でなければならない」と包括的に定められており、教師教育担当者としての理想像や求められる力量は一般化されていない。加えて、教育職員免許法と施行規則が備考、附則が多い複雑な法規であることもあり、法令上あるいは課程認定基準上、教師教育担当者に求められるものが容易に理解しづらいという事情もある。例えば、教職課程で教科専門（教科に関する科目）に求められる法令上の役割期待の根拠と内容を明確に理解している教員は少ないのではないだろうか<sup>2)</sup>。

こうした条件のもとで日本における教師教育担当者たちは、それぞれが教師教育担当者としての理想像を模索し、求められる力量を身につけるよう努力してきたのが実情である。あるいは、教師教育担当者と呼ばれることに抵抗感を感じ、自らのアイデンティティー（自己同一性）を研究者に位置づけ、教員養成に距離を置く教員もこれまで多くいたことも事実である。こうした教員養成に距離を置いた教員、教師教育担当者としてのアイデンティティーを受容できていない教員は、教科専門だけでなく、教科教育法や教職専門の担当の教員の中にも存在する。このようなアイデンティティーの拡散は教員にとっても、教えられる学生にとっても不幸だろう。教師教育担当者は「研究者としてのアイデンティティー」に重ねて「教師教育担当者としてのアイデンティティー」を内面化し、誇りを持つことが望ましい。教えるという行為にとって、アイデンティティーの確立は重要である。

また、教師教育担当者の力量形成に対する支援は、大学・大学院時代の指導教員の考え方や、身近にいる同僚による相談や共体験などミクロなレベルの非公式な、かつ偶発的なものに限定されている。教師教育担当者自身の試行錯誤とネットワークに委ねられ、支援があれば得られたであろう潜在的な成長の可能性が十分に実現されていないのが現状だろう。今日では、一部の大学において新任の教師教育担当者を育てる仕組みを作りつつあるが未だ一般的ではない。

こうした教師教育担当者の多様性ととも、教員養成の教育内容の多様性が加わり、日本の教員養成は安定性を欠いてきた。もちろん、高度な自律性を組織原理とする大学において、外在的に教師教育担当者のあるべき姿や求められる力量を規定することは抑止的であるべきで、入学者選抜と教職員の雇用に関しては大学コミュニティのメンバーシップに関わるものであるから、基本的には大学自らが責任を持って意思決定すべき事柄である。

しかし、教師教育担当者のあるべき姿や求められる力量を大学教員が水平的に調整し、専門性基準を設定して水準を維持する取り組みは、教師教育担当者の力量形成並びに教師教育担当者総体に対する社会的信頼確保のために不可欠だろう。もちろん、専門職基準の議論は現職の小中高教職員や教育委員会、保護者などの批判にさらされ向上していくものである。平成23年1月31日に出さ

れた中央教育審議会、教員の資質能力向上特別部会『教職生活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（審議経過報告）』でも、教職課程の質の保証に関連して「大学間のネットワークの構築を検討し、教員養成の質を保証する必要がある」と指摘されているところである。こうした動きを受けて、国立教育政策研究所でも教師教育担当者の力量形成について全国的な調査を行った<sup>3)</sup>。

では、他の国ではどのような実情だろうか。教師教育担当者としての理想像や求められる力量は共通理解が得られ、力量形成を支援する仕組みは整っているのだろうか。もちろん、教師教育担当者のあるべき姿や求められる力量、また教師教育担当者に含まれる人の範囲は、育成すべき教員像や、運営の仕組み（例えば、教員養成を担当する人の分担の在り方）によって規定されるものであるから、他の国のあるべき姿や求められる力量がそのまま日本に当てはめられるべきものではない。しかし、他の国を参考にしながら日本の教師教育担当者としての在り方を探求することは今日必要とされている。

以上のような考え方から本稿では、イギリスの大学における教師教育担当者の分業体制、教師教育担当者の理想像と求められる力量、新任の教師教育担当者の初任者研修の仕組みについて整理し、そこで得た知見に基づいて日本の大学における教師教育担当者に求められる力量と力量形成支援の在り方について述べることを目的とする。

イギリスの大学における教師教育担当者の在り方に注目する理由は、以下の通りである。今日、日本の教員養成教育における主要な課題は、教員の実践的指導力の育成であり、そのための手段としての学校との連携の強化や教育実習の長期化が検討されている。こうした方向の改革に実効力を持たせる上では、大学と実習校との間の役割分担の在り方や実習校の学校教員・大学の教員の指導の質の向上の在り方などの検討が必要である。こうした観点からすれば、特に1990年代以降、学校との連携による教員養成が推進されているイギリスにおいて、どのように教員養成に関する役割が分担されているのか、その指導の質を高めるためにどのような仕組みを有しているのかなどについて探求することは、現在の日本の教員養成をめぐる議論に大きな示唆を与えるものと考えられる。

また、イギリスの大学における教師教育担当者の在り方に注目するもう一つの理由は、イギリスにおいても教師教育担当者の質の向上は課題として受け止められているという事情があり、そこにおける議論から学ぶことがあると考えられるからである。例えば、イギリスの下院の「子ども・学校・家庭委員会」が2010年に出した「教員養成 (Training of Teachers)」と題するレポート<sup>4)</sup>でも、教師教育担当者 (Teacher Trainers) の質とその確保について改善が提案されている。このレポートでは、初等・中等学校教員の給与の改善により、教師教育担当者のポストの魅力が低下していること、現在の教師教育担当者の多くが退職期を迎えることなどの現状を踏まえて、優れた教師教育担当者の確保のための方策を採ることが重要であり、緊急の課題であると指摘している。

さて、これまでもイギリスの大学における教師教育担当者の在り方に関しては、いくつかの論文の中で部分的に紹介され、優れた知見が提供されてきた<sup>5)</sup>。しかし、これらの論考はイギリスの大学における教師教育担当者の在り方というテーマに特化して論じられたものではなく、他のテーマの中で部分的に論じられている。また、管見する限り、イギリスの大学における教師教育担当者の試用期間 (probation) 及び初任者研修 (induction) について論じた論文は見当たらない。大学における教師教育担当者の職業的社会化において就職した直後の数年間での経験が重要であり、試用期間及び初任者研修についてのイギリスにおける取組みを探究することには大きな意義がある。

以上のような課題を探究するために、まず第1節でイギリスの大学における教師教育担当者の分

業体制についてエクセター大学（University of Exeter）への訪問調査を基に論じる。第2節では、教師教育担当者の理想像と求められる力量について、第3節では新任の教師教育担当者の初任者研修の仕組みについて文献研究を基に論じることとする。

なお、イギリスでは教員養成機関は大学に限定されない。教職員人材開発機構（Training and Development Agency for Schools = TDA）<sup>6)</sup>によれば、教員養成機関は四つのタイプに区分されている<sup>7)</sup>。四つのタイプの区分とは、①大学、カレッジ等の高等教育機関、②Teach First という名称の独立した公益活動団体（charity）、③学校、または複数の学校のコンソーシアム（SCITT）、④学校、地方当局、認定を受けた教育養成機関の連携による教員養成機関である。①大学、カレッジ等の高等教育機関については後に述べることとし、②Teach First とは、2002年に始まった2年間のプログラムを提供する公益事業団体である。学部卒業生の中で特に優秀な学生を対象として、正教員地位（Qualified Teacher Status = QTS）と民間企業でのインターンを組み合わせた2年間のコースを提供する。③学校または複数の学校のコンソーシアムとは、1993年に導入され「学校における教員養成（School-Centred Initial Teacher Training = SCITT）」プログラムを提供する。④学校、地方当局、認定を受けた教員養成機関の連携による教員養成機関では、「雇用ベースの教員養成（Employment-based Initial Teacher Training = EBITT）」プログラムを提供する。この雇用ベースの教員養成は、その前身である「ライセンス教師計画（Licensed Teacher Scheme）」（無資格者がライセンス教師として学校で勤務（有給）し、その勤務を通して正教員地位を得る仕組み）に代わって、1997年から新たに導入されたものである。こうした教員養成機関の多様性を理解した上で、本稿では①大学、カレッジ等の高等教育機関における教師教育担当者に限定して論じることとする。その理由は日本の教員養成機関は大学が原則であり、日本への示唆という観点からは大学における教師教育担当者に注目することが適切であると考えられるからである。

## 1. イギリスの教員養成機関と教師教育担当者の種類

本節ではイギリスの大学における教師教育担当者の分業体制についてエクセター大学（University of Exeter）への訪問調査を基に論じる<sup>8)</sup>。教師教育担当者の分業体制について論じる前提として必要な範囲でエクセター大学とエクセター大学の教職課程の特徴について述べることとする。

イギリスの大学はその歴史を基準として幾つかのグループに区分される。つまり、(1) オックスフォード大学、ケンブリッジ大学などの中世にできた大学、(2) 1836年に創立されたロンドン大学をはじめマンチェスター大学やリヴァプール大学等の「赤煉瓦大学」、(3) 1963年のロビンズ委員会の勧告に従って新設されたサセックス大学など7つの大学、(4) 1992年以降にポリテクニクから昇格した大学、という4つのグループである<sup>9)</sup>。エクセター大学は「赤煉瓦大学」に分類される研究志向の強い大学である。

エクセター大学は、150年以上の教員養成の歴史を持ち、教育水準局による教員養成機関に対する監査で高い評価を得ている大学であり、バッキンガム大学が出している『優れた教員養成機関ガイド 2009（The Good Teacher Training Guide 2009）』でも、教員養成を行う大学部門でケンブリッジ大学、オックスフォード大学に続いて第三位にランキングされている。

一般に大学における教職課程は、学部教育と教員養成教育を同時に履修するコースと、教科内容の専門性を有していることを前提として大学卒業後に教員養成教育だけを受ける PGCE コース（学部卒業後コース）がある。エクセター大学では、1年間のコースである基礎ステージ・小学校教員



養成課程と中等学校教員養成課程の PGCE コースを提供している。2009/10 年度における在籍者数は、基礎ステージ・小学校教員養成課程 188 名、中等学校教員養成課程 416 名、計 604 名である。教育実習を行う連携校（Partner School）の数は小学校 131 校、中等学校 129 校、学校以外の実習先 60 か所、計 320 か所である。

イギリスの場合には、各教員養成機関は「教職課程認定基準（Requirements for all courses of Initial teacher training）」を順守し、学生が最終的に「正教員地位授与基準（Professional Standards for Qualified Teacher Status）」を満たすことができるように教育課程を編成することが求められている。「正教員地位授与基準」は職務遂行能力（コンピテンシー）を列挙したものであり、教育課程そのものを規定しているものではないため、各教員養成機関に一定の教育課程編成の裁量が存在する<sup>10)</sup>。エクセター大学の基礎ステージ・小学校教員養成課程 PGCE コースの年間の流れは以下の通りである。9 月から翌年 7 月 8 日の最終セミナー日（Final Seminar Day）までの 38 週間にわたるプログラムであり、そのうち、教育実習は 18 週間であり 2 種類の学校に行く。なお、中等学校教員養成課程の PGCE コースの教育実習は 24 週である。いずれのコースも教育実習が全体の半分以上を占めており、教職課程に占める教育実習の占める位置は大きい。

【図表 1 エクセター大学の基礎ステージ・小学校教員養成課程 PGCE コースの年間の流れ】

秋学期	事前教育実習（9 月 14 日～9 月 18 日）
	大学における授業（9 月 21 日～11 月 6 日）
	一校目の学校における秋教育実習（11 月 9 日～11 月 20 日）
	大学における授業（11 月 23 日～12 月 11 日）
春学期	一校目の学校における春教育実習（1 月 4 日～2 月 4 日）
	大学における授業（2 月 5 日～3 月 19 日）
夏学期	二校目の学校における夏教育実習（4 月 19 日～7 月 7 日）

エクセター大学の教職課程は以下の 5 つのモジュール（構成単位）から構成されている<sup>11)</sup>。全部で 120 単位であり、そのうち、60 単位が修士レベルである。「教職研究」と「専門研究」が修士レベルである。この修士レベルの単位取得に際しては修士レベルとしての質をクリアすることが求められる。教育水準局の監査結果によれば、エクセター大学のプログラムは、理論と実践との間、モジュール間、プログラムと政策的優先事項との間に強い結びつきがみられ、プログラム全体の一貫性が高いとして高い評価が与えられている<sup>12)</sup>。このモジュールの中で、「教職研究」の一部は、政策的優先事項がどのように学校の状況の中で実施されているかという点を学習するために、事前に大学により指示された内容について実習校の教員である後に述べる教員養成コーディネーター（ITE Coordinator）の調整のもとで、実習先の教員によっても教えられることとなっている。秋実習期間には、生活指導の仕組み、春実習期間には平等な機会や特別なニーズへの配慮などのインクルージョン、採用の仕組みなど、夏実習期間には PSHE（Personal, social, health and economic）や市民性教育、統計的データを活用した目標設定、教師の契約上や法的な責任、基礎ステージと KS1 等の移行、導入教育などの現職研修について学校の状況に即して教えられる。

【図表 2 エクセター大学の基礎ステージ・小学校教員養成課程 PGCE コースのモジュール】

モジュール・タイトル	単位
コアカリキュラム研究 1 (言語的・数学的・科学的理解) (core Curriculum Studies 1)	20 単位
教職研究 (Education & Professional Studies)	30 単位
教育実習 (School-based Work)	30 単位
コアカリキュラム研究 2 (美術・体育・ヒューマニティー) (core Curriculum Studies 2)	10 単位
専門研究 (基礎ステージ、英語、ヒューマニティー、数学、外国語、音楽、理科から選択) (Specialist Studies)	30 単位

以上のような教職課程を実施するために下記のような大学側のスタッフと実習校側のスタッフで役割分担し協力しつつ、共に責任を共有して教員養成に取り組んでいる<sup>13)</sup>。大学における教員養成は、学校とパートナーシップ合意を結び、学生の正教員地位取得に向けて、学生の選考、教員養成、評価について協働することが「教職課程認定基準 (Requirements for initial Teacher Training)」で定められている。

#### 【大学側のスタッフ】

まず、大学側のスタッフに関しては、教員養成の責任者 (Head of Initial Teacher Education) が置かれている。大学教員から輪番制で任命される責任者であるが、対外的な交渉や書類決裁者となる。この他に、教員が任命されるプログラムについて責任を持つプログラムディレクター (Programme Director) や、時間割の管理と教育実習に責任を持つ副プログラムディレクター (Deputy Programme Director) が配置されている。これらが戦略スタッフである。

ただし、実務はほとんどを連携事務室が担当するとされる。教育水準局の 2006/2007 年度の監査結果でも、「経営と質保証」について「傑出している (Outstanding)」という評価を受けているが、その中では連携チーム、連携ディレクターがその役割を十全に効果的に遂行しているため、教員養成の責任者とプログラムディレクターが戦略的リーダーシップとプログラムレベルの仕事に力を注ぐことができていると評価されている<sup>14)</sup>。

連携事務室は全部で 7 人の事務スタッフにより構成されている。連携ディレクター (Partnership Director) とは、教育実習に関する全ての責任を有している事務スタッフである。連携の形成と質の保証、メンターの導入研修や支援、実習生の評価と調整 (moderation) 等に責任を有しており、教員養成における大きな役割を果たしている。この連携ディレクターのもとに、事務スタッフからなる連携チームが組織されており、小学校教員養成課程担当と中等学校教員養成課程担当の連携コーディネーター (Partnership coordinator) が一人ずつ、教員養成アドミニストレーター (ITE Administrator)、連携事務室アドミニストレーション・オフィサー (Partnership Office Administration Officer)、と小学校教員養成課程担当と中等学校教員養成課程担当の事務員をそれぞれ一人ずつ配置している。連携コーディネーターとは、連携ディレクターのもとでそれぞれのコースの連携の責任者であり、例えば後に述べる大学訪問チューター (University Visiting Tutor) のリクルートや訓練も行う。

以下が具体的な指導を行うスタッフである。

チューター (Tutor) とは大学で講義やセミナーなどを担当し、テキストを作成する大学教員のことである。これらの中から各教科・プログラムなどのリーダーが選ばれる。また、このチューターの中から個人チューター (Personal Tutor) が学生に割り当てられる。個人チューターは学生に個人的な支援やアドバイスを提供するとともに、監督する役割を担う。

大学訪問チューター（University Visiting Tutor）とは、年間で3回実習校に訪問し、授業観察、評価、指導を行ったり、学校側のスタッフを支援したり、学校における教員養成の質をモニターする役割である。

この大学訪問チューターは、大学所属の教員も行うが、非常勤の大学訪問チューターもいる。中等学校レベルで40人、小学校レベルで20人おり、非常勤比率は50%である。この非常勤の大学訪問チューターは、常勤の学校教員、非常勤の学校教員、研究費で購入されたスタッフ、非常勤の大学と契約を結んでいるスタッフから任用される<sup>15)</sup>。常勤の学校教員が大学訪問チューターとして実習生の学校を訪問する際には、補教（supply cover）のためのコストが勤務校に支払われる。また、パートタイムの学校教員には1回の訪問で105ポンド支給される。実習校が200マイルも離れている場合、地元の正教員地位保有者で、大学教員がよく知っている人に大学訪問チューターを依頼するケースもあるという。この大学訪問チューターの質を保証するために、①非常勤の大学訪問チューターには、教員養成のエクセターモデルについて熟知してもらう、また、②1、2回、豊富な経験のある大学訪問チューターに同行してもらう、③大学訪問チューターの報告書は形式が明確であり、誤った解釈の余地がないものとなっている、④連携事務所のスタッフが親切に恒常的に質問に答えたり、サポートしたりする、⑤大学訪問チューターについて実習生も評価を行うし、実習生に対しても行われるなどの工夫をしている。

外部試験官（External Examiner）とは、実際に学校を訪問することを通じて、教育実習を含むプログラムと評価の適切性を評価するとともに、落第のボーダーライン上の学生や落第の決定を受けた学生の中で異議申し立てをしている学生を訪問し、最終的な原案を作成する役割を担うなど質保証のための重要な機能を果たしている。この外部試験官は、大学によって任命される<sup>16)</sup>。

既に述べたように、イギリスの教職課程における教育実習の占める位置は大きい。良質な実習先や大学訪問チューターを確保することは教職課程の質を大きく左右する。連携校の選考は、連携ディレクターが、連携コーディネーターとプログラムディレクターと相談して決定する。大学が連携校になるよう募集し、学校から大学にその意思が伝えられると、連携事務室は学校を訪問し、当該学校の地理的条件、教育水準局の評価などを基に協議を行い連携が開始される。学校からの実習校受け入れ数のリストが作成され、教科リーダーとプログラムリーダー等に伝えられ、彼らの推薦と以前の大学訪問チューターや実習生による評価などあらゆる情報を基に実習校の割り当てを決定する。エクセター大学の教員養成の質の高さが評価されていることを知っているのも、快く受け入れてくれることが多いという。受け入れ側には①学生を指導することにより現職の先生が成長する、②将来自分の学校で働いてくれる可能性のある学生をじっくり時間をかけて吟味できる、と二つのメリットがあるとされる。この他に、教職員人材育成機構（TDA）から大学に支払われる一人当たりの補助金の約6000ポンド（78万6千円）のうち、1000ポンド（13万2千円）が実習校に支払われる（2011年5月14日付為替レート換算）。このように事務スタッフがプログラムの内容に大きく踏み込みながら教職課程の質の向上に寄与している。

#### 【学校側のスタッフ】

実習校側のスタッフとしては、まず校長（Headteacher）が挙げられる。実習について実質的な指導はしないが、大学と連携契約を結ぶ際の署名者であり、実習校の代表責任者となる。そして、校長のもとで教育実習を運営し、大学とのコミュニケーションを見渡し、学校における実習の質をモニターする役割を担うのが教員養成コーディネーターである。

主任学校チューター（Principal School Teacher）とは、教育実習期間中の配属クラスの教員であり、



子どもや教室での実践、学校について知識を提供することによって実習生を支援する役割を担う。一週間に一度実習生は、発達を確認する会議（Weekly Development Meeting）を行う。この主任学校チューターは他のチューターと協力して役割を遂行する。

メンター（Mentor）とは、実習生の成長と批判的な振り返りについて責任を負う。実習生の評価に関連した役割を果たすため、可能であれば実習生の配属クラスとは別の学年の教師が理想的であるとされている。年間を通して、5回の公式な評価が指導会議（Supervisory Conference）でなされる。この公式な評価は、正教員地位基準をそれぞれの指導段階（ステージ）に対応させた達成基準に細分化し、それに基づいて評価され、「形成的報告（formative Report）」としてまとめられ、実習生、メンター、個人チューターがサインし、内容を確認する。そこでは、達成基準が満たされたかどうか、その段階での強みと発達課題、実習生の省察の在り方や授業の様子がチェックされる。これらの公式評価が積み上げられて、最終的に6月21日～6月25日に開催される第6回指導会議で正教員地位基準が達成されたかどうか最終確認を行い、「最終累積報告（Final Summative Report）」という書式にまとめられる。このようにメンターは実習生の評価に関する役割を担う。

エクセター大学では、「重要なことは、大学という場で何をベストに提供できるのか、また実習校では大学にはない何を提供することができるのかという役割の明確化をすることが必要である。大学は現場ですぐに役立つことを教える場ではない。むしろ、考え方について教えることが多い。実習校のベテラン先生はすぐに実践に活かせるアドバイスを与えている。実習校で過ごす時間は大学で学んだことをどう実践に結びつけるのか、実習生自身が内省するための重要な時間である。大学の先生が実習校を訪問して実際に教えている場面を観察しアドバイスしたり、時には実習生が実習中に大学に戻ったりしてアドバイスを求めるなど常に現在進行形のプロセスである」と連携の在り方を説明している。

以上のエクセター大学の事例によれば、大学、学校の双方の多くのスタッフが分業して教員養成を実施していることがわかる。

## 2. イギリスの教師教育担当者の理想像と求められる力量

では、イギリスの大学における教師教育担当者の理想像や求められる力量はどのようなものだろうか。また、それらは教師教育担当者の間でどの程度の共通理解が成立しているのだろうか。あらかじめ結論を言えば、イギリスの大学の教師教育担当者の理想像は、「優れた学校教員」であり、「優れた学校教員を育てる大学教員」であり、「優れた研究者」という三つの要素から成り立っている。

イングランド及びウェールズには教員養成を行う大学、カレッジ等の高等教育機関は85校存在する。イギリスにおいては、もともと教員養成は、学校で徒弟的に養成するスタイルから始まったという伝統から教師教育担当者には学校教員出身者が多かったとされる。国が明確に「教職課程認定基準（criteria for the approval of courses）」として、教師教育担当者が学校教員としての経験を有することを教職課程の認定の条件として規定したのは1984年のことである<sup>17)</sup>。そこでは「教育学にかかわる教員養成機関のスタッフは、学校教員としての経験を持たなければならない。彼らは担当課程の年齢段階の学校教員として近年の実績を有するとともに定期的かつ頻繁な教育経験（regular and frequent experience）を重ね続けることが必要である」と定められた。さらに続けて「仮に、この基準が満たされない場合には、教員養成機関は、例えば、学校への派遣や教師教育担当者と学校教員との間の交代の仕組みなどにより、教師教育担当者が学校で効果的に授業ができることを証明



する機会を与えなければならない」と規定した。この背景には、戦後のイギリスにおいて国は教育課程認定基準の設定、認定権限を有していたが、それを行使することはなく、1984年に初めて行使することとなった。その変化の中で教師教育担当者が学校教員としての経験を有することを定めたこともあり、教師教育担当者からの反発は強かった。反対意見としては「現場経験が直接的に高等教育での養成に効果をもたらすという前提を問題視する声や、『最近の、関連する、実質的な研究経験』も必要だという」ものがあったという<sup>18)</sup>。

1989年に改訂された「教職課程認定基準 (criteria for the approval of initial teacher training courses)」では、さらに踏み込んだ規定がなされ、「教科教育法と教職科目に関連するスタッフは、学校での関連する経験を持ち、その経験を維持し、発展させなければならない」と定めるとともに、1992年の学期が開始されるまでに、各教員養成機関は5年毎に少なくとも一学期分の教授経験を持つようにしなければならないこと、当面は5年毎に35日以上教授経験を持つようにしなければならないというように具体的に定められた<sup>19)</sup>。

1992年に改訂された「教職課程認定基準 (criteria for initial teacher training<secondary phase>)」では、より緩やかに規定されるようになったが、教員養成機関のみならず、連携校に所属する教員養成のスタッフにも言及するようになった。イギリスの教員養成は学校との連携のもと行われてきたが、この時期に連携がさらに強化されたことの反映である。この改訂以降、学校でのメンターの訓練や力量の向上に関心が集まるようになる<sup>20)</sup>。大学での教師教育担当者に関しては、「教科教育法と教職科目に関連するスタッフは、学校での関連する経験を持ち、その経験を維持し、発展させなければならない」と規定された。なお、1993年の「教職課程認定基準 (criteria for initial teacher training<primary phase>)」も1992年と同様の規定がなされた。

ところが、1998年の「教職課程認定基準 (Requirements for all courses of Initial teacher training)」では、教師教育担当者に学校教員としての経験が必要であり、継続的に教授経験を持つことが必要であるという条件は見当たらない。更に、2002年の改訂版、2008年の改訂版でも教師教育担当者に学校教員経験が必要であることは言及されていない。したがって、今日における「教職課程認定基準」としては教師教育担当者にとって学校教員経験や継続的な経験は必要不可欠なものではないが、今日においても、ほとんど全ての教師教育担当者は学校教員経験者であり、イギリスにおける教師教育担当者の理想像の中核に「優れた学校教員」という要素が位置づけられていることは確かだろう。

この「優れた学校教員」という要素を基礎資格として、「優れた学校教員を育てる大学教員」、「優れた研究者」であるというのがイギリスの教師教育担当者の理想像と求められる力量である。イギリスの教師教育担当者はもともと学校教員としての経験から学生に対する教育は熱心であった。しかし、既に述べた1992年及び1993年の「教職課程認定基準」の改訂による学校に基礎を置いた教員養成カリキュラムの推進や連携校とのパートナーシップ関係の深化は、教師教育担当者により熱心な教員養成への関与を求めることとなった。筆者が訪問したエクセター大学でも、それ以前は、教育実習は連携校に任せていたが、この時期に「大変革」が行われ、大学教員が教育実習に関与するようになったという。さらに、教員養成に限らず、1997年に政府諮問機関である高等教育制度検討委員会が提出した『デアリング報告』を契機に、大学の教育力向上が進められるようになったという背景もある。こうしたことから、より「優れた学校教員を育てる大学教員」であることが求められるようになったと言えよう。後に述べるように、「優れた学校教員」から「優れた学校教員を育てる大学教員」への移行はスムーズなものに見えるかもしれないが、この移行は実は難しいとされる。

また、イギリスの教員養成は 1992 年までは大学とともに、College of Education やポリテクニクで行われていたが、その年以降それらは次第に大学に昇格することとなり、研究を中心とする大学の規範の中に教員養成機関は位置づけられることとなった<sup>21)</sup>。また、研究評価 (REA) による予算配分の実施が行われるようになり、それは教師教育担当者に対して研究と論文執筆に向けたプレッシャーを与えることとなった。さらに、労働党政権下での教員養成課程の修士化の流れ、1999 年のボロニャ宣言を受けた 2007 年の Postgraduate Certificate in Education (修士レベル) と Professional Graduate Certificate in Education の区分の明確化、あるいは大学における「研究に基づいた教授 (research-informed teaching)」や学校における「研究に基づいた実践 (research-informed practice)」の政策的推奨により、教師教育担当者が「優れた研究者」であることが求められるようになった<sup>22)</sup>。こうした研究重視の流れの中で、教師教育担当者が行う教材開発や実践的な研究論文が研究評価 (REA) により、研究として認められないことによって、実践家としての研究が放逐されるという事態も生じさせてきたという<sup>23)</sup>。また、研究重視の勤務評定によって、どれほど教員養成に熱心に取り組んでも、むしろ熱心さゆえに研究の時間がとれず、「講師 (lecturer)」以上に昇進しないケースが多い。

以上のように、イギリスの教師教育担当者は、一般の大学も含めた高等教育政策と教育養成政策の双方から高い期待を寄せられ、仕事が過重になってきているのは事実だろう。しかし、三つの要素を全て同時に満たす人を採用することは難しいと思われる。現実には、大学の社会的地位、またはそれぞれの契約、あるいは考え方によって、要素のウェイトが異なっているのが実情である。

イギリスの大学の場合には、採用されて数か年、試用期間が設けられ、修了基準に沿って正規採用かどうかという判断がなされる。教師教育担当者の試用期間の修了基準に関する調査によれば、1992 年以降にできた新しい大学が教育能力を重視しているのに対して、1992 年以前にできた研究志向の大学では教育能力だけでなく、研究に従事した証拠やししばしば博士学位レベルの上位の学位の取得、研究補助金申請の証拠などが試用期間の修了基準とされている。研究志向大学の中には、①大学における優れた教授能力、②博士号の取得、③アカデミックなジャーナルに 3 つの論文が掲載される、④外部研究資金への応募、⑤他の全ての仕事において満足できる成長を遂げていることといった厳しい試用期間の修了基準を設けているところもあるという<sup>24)</sup>。

筆者が訪問したエクセター大学は研究志向の大学に属するが、「常にベテランの教員経験を持つ有能な人を教師教育担当者の候補として探している。常勤・終身雇用の教員の場合には必ず研究のバックグラウンドが必要である。そうでない場合には、有能な現場教員を抜擢し、博士号を取得できるようサポートする」という。このように、三つの要素を満たすことは現実には難しく、研究志向の大学においても採用してから後に教師教育担当者としての理想像と求められる力量に到達するような仕組みとなっている。

また、多くの研究志向の大学の教育学部において、「活動的研究者 (Research Active staff)」は研究と博士課程の指導に専念するため、教員養成の仕事から手を引き、教員養成を経験の少ない同僚や研究資金で雇用したスタッフに委ねるという「二重構造 (dual-track)」になっている。このため、2008 年度に募集された教師教育担当者のポストの内、半分は任期付きポストであり、四分の一は時給ベースで雇用される任期付きポストであった<sup>25)</sup>。筆者が訪問したエクセター大学でも、連携校を訪問し学生を指導する訪問チューターという大学のスタッフのうち、非常勤で雇用されているスタッフは全体の 50% を占めていた。こうした非常勤のスタッフの活用により、例えば現地の退職校長などから雇用することにより、大学から離れた場所での教育実習も丁寧な指導ができるというメリ

ットもあるが、以上の「二重構造」は下院のレポートでは批判の対象とされ、教職課程認定や査察を行う際には、「活動的研究者」がより教員養成に関与し、研究に活発に取り組んでいないスタッフの研究能力を向上させる取り組みを実施しているかどうかという点について考慮に入れるべきであると提言している<sup>26)</sup>。

イギリスにおいては「優れた学校教員」という要素を基礎資格として、「優れた学校教員を育てる大学教員」、「優れた研究者」であるという三つの要素が理想であるが、すべてを満たすことは現実には難しく、研究志向の大学においても採用してから後に教師教育担当者としての理想像と求められる力量に到達するような仕組みとなっている。

### 3. イギリスの新任の教師教育担当者の初任者研修の仕組み

以上のように、イギリスの教師教育担当者の理想像と求められる力量の要素は「優れた学校教員」であり、「優れた学校教員を育てる大学教員」であり、「優れた研究者」というものである。ほとんど全ての教師教育担当者は「優れた学校教員」であるという条件は満たしているが、他の二つの要素は満たしていないまま入職する。イギリスの教師教育担当者の場合には、他の分野の大学教員とは異なった特徴を有しているため、「学校教員から大学教員へ」、「学校教員から研究者へ」という「二重の移行（dual transition）」を経験することとなる。この移行のプロセスは非常に大変であり、ストレスを感じるとともに、自分の能力の低下すら感じることがあるとされる<sup>27)</sup>。

イギリスの教師教育担当者のほとんどが学校教員出身であり、博士号を有していないことを前提とすれば、「学校教員から研究者へ」の移行が難しいことは容易に想像がつく。現実には、この「学校教員から研究者へ」の移行は難しいとされる。また、「優れた学校教員」であっても、「学校教員から研究者へ」の移行に加えて、「学校教員から大学教員へ」の移行も難しいとされる。その背景には、イギリスの教員養成固有の事情である学生の半分以上が25歳以上であり、成人に適した学習を進めることが求められるということもあるが、それだけではない。学生に教える上では、大学の授業の在り方に慣れることや、学生の学びの質を高めるような授業方法を習得すること、より一般的な学識を広めることなどが求められる。「学校からの教授スキルは、学生との授業に単純には転移されない」<sup>28)</sup>とされる。学生の学びを促進する上では、「優れた学校教員」であっても工夫が必要とされる。

では、こうした新任の教師教育担当者に対して、どのような初任者研修が実施され、力量形成の支援がなされているのだろうか。ここでは、「大学における教授・学習の質を高めるための教育部門センター」（Education Subject Center advancing learning and teaching in education = ESCalate）が研究委託をした成果を中心に論じることとする。また、この「大学における教授・学習の質を高めるための教育部門センター」の他にも教職員開発機構も教師教育担当者のためのリソース・バンクなどを設け、力量形成を支援している。なお、「大学における教授・学習の質を高めるための教育部門センター」は新政権による財政削減で2011年12月31日に廃止された。

この「大学における教授・学習の質を高めるための教育部門センター」とは、高等教育アカデミー（Higher Education Academy）の下位部門の一つである。高等教育アカデミーとは、2003年1月に公表された『高等教育の未来（The Future of Higher Education）』の提言に基づき大学教員の教育活動の地位を高め、教育の質を改善し、学生の学習経験を向上させることを使命として2004年5月に設置された、政府からは独立した機関である。この高等教育アカデミーを中心に、国家レベルの高等



教育における教育職能に関わる基準枠組み「英国高等教育における教授および学習支援のための専門性基準枠組み」が 2006 年に作成された。この枠組みに基づいて、高等教育アカデミーは各大学が教員の教育職能開発のコアプログラムとして提供している「英国高等教育資格課程（PGCHE）」の認証を行っている。このようにイギリスでは、教師教育担当者だけではなく大学教員全体の力量の向上に向けた取り組みが行われている。今日、「英国高等教育資格課程」は多くの大学で教員の正規採用の条件となっている。

「大学における教授・学習の質を高めるための教育部門センター」は、この高等教育アカデミーの下位組織であり、教育学研究、継続教育、生涯学習、教員養成に関わる高等教育機関や継続教育機関のスタッフや学生に対してリソースを開発し普及することがねらいである。そうした取り組みの一環として「大学における教授・学習の質を高めるための教育部門センター」は新任の教師教育担当者の初任者研修についての研究を委託した。そのうちのひとつであるブルーネル大学の Jean Murray 博士が実施した調査<sup>29)</sup>によれば、新任の教師教育担当者に対する初任者研修はほとんどが部局レベルで実施されている。

【図表 3 部局レベルで実施されている初任者研修】

初任者研修の種類	実施している数	実施している率
目標設定と評価によるモニター	34	97%
アカデミックな管理運営（コースの手続き、質保証など）に関する研修	33	94%
新任の教師教育担当者のためのメンター制	30	86%
新任の教師教育担当者の授業観察	27	77%
経験を有した同僚との共同執筆の機会の提供	26	74%
チームでの計画への参画の機会の提供	24	68%
教育実習における共同的な生徒の指導と評価の機会の提供	19	54%
経験を有した同僚の授業への参画の機会の提供	10	28%
チーム・ティーティングの機会の提供	9	26%

\* Jean Murray (2008), “Teacher educators’ induction into Higher Education : work-based learning in the micro communities of teacher education” より引用

部局レベルで実施されている初任者研修の実施率は【図表 3 部局レベルで実施されている初任者研修】の通りである。日本ではまず存在しない目標設定と評価によるモニターや、新任教員のためのメンター制が行われたり、新任の教師教育担当者の授業観察がかなり高い率で実施されたりしていることがわかる。

既に述べた高等教育アカデミーが認証する全学レベルで実施される「英国高等教育資格課程」は、新任の教師教育担当者は既に学校教員として正教員地位を有していることから、ほとんどの大学で免除されている。少数の参加した新任の教師教育担当者によれば、経験に考慮したプログラムの差異化は必要であるが好評だという。これらの取り組みの中で、ほとんどの大学が実施しているのが試用期間の修了条件を基準とした「目標設定と評価によるモニター」である。しかし、この「目標設定と評価によるモニター」は概して、新任の教師教育担当者からは成長をあまり促進しないと受け止められている。

新任の教師教育担当者の多くは、意味ある学びは教科や学年のチームの中で起こり、経験に基づ

く学びであると認識している。学習は主として非公式的であり、共同的なサポートが高く評価されている。しかし、同時に学びは仕事上の困難に向き合う中で偶然に、または危機的局面の中で学ぶことが多いとされる。

「大学における教授・学習の質を高めるための教育部門センター」は、こうした委託研究をもとに2007年に『教師教育担当者になる－教員養成における新任講師のための初任者研修のガイドライン－(Becoming a Teacher Educator Guidelines for the induction of newly appointed lectures in initial Teacher Education)』を作成した。

## 終わりに－日本への示唆－

本稿では、イギリスの大学における教師教育担当者の分業体制、教師教育担当者の理想像と求められる力量、新任の教師教育担当者の初任者研修の仕組みについて整理し、そこで得た知見に基づいて日本の大学における教師教育担当者に求められる力量と力量形成支援の在り方について述べることが目的であった。本研究で得た知見およびそれに基づく日本への示唆について述べる。

第一に、エクセター大学の事例からは教職課程を実施するために大学側と実習側の多くのスタッフが役割分担しながら連携していること、また、さまざまなスタッフの仕事の質を高めるためリクルートを工夫したり、書式を工夫したり、当事者による評価の仕組みを取り入れたりしていることが明らかとなった。日本の大学における教職課程ではこうした分業体制と質を高める仕組みが未分化であり、教育実習の長期化の流れの中で新しい教職課程の運営を考える上で大きな示唆を与えてくれる。

第二に、イギリスの教師教育担当者の理想像は「優れた学校教員」、「優れた学校教員を育てる大学教員」、「優れた研究者」であるという三つの要素からなるが、すべてを採用時に満たすことは難しく、試用期間が設けられ、採用してから教師教育担当者の理想像に近づけるような仕組みが用意されている。日本においても採用時に理想的な教師教育担当者を採用することは難しいという前提に立った指導の質を高める仕組みの必要性を示唆している。

第三に、イギリスの大学の部局レベルで実施されている初任者研修では、日本ではまず存在しない目標設定と評価によるモニターや、新任の教師教育担当者のためのメンター制が行われたり、新任の教師教育担当者の授業観察がかなり高い率で実施されたりしていることが明らかになった。日本の新任の教師教育担当者の中には学校教員出身者でない人も多いため、必ずしも同じ内容が有効であるとは限らないが、こうした仕組みは今後の日本の教員養成を考える上で大きな示唆を与えてくれるものである。

## 注

- 1) 先行研究として、碓井岑夫「教員養成に携わる大学教員の意識に関する調査研究」『和歌山大学教育学部紀要（教育科学）』第53号、2003年、1-21頁。碓井岑夫「教科専門担当教員の聴き取り調査と教師教育改革の課題」日本教育学会特別課題研究委員会編『教師教育の再編動向と教育学の課題（研究集録2）』2006年、126-142頁。榊原禎宏「教員養成系大学・学部の現状と展望」日本教育経営学会編『大学・高等教育の経営戦略（シリーズ 教育の経営3）』玉川大学出版会、2000年、261-282頁。阿部茂・榊原禎宏・澤本和子・山田良一「大学教員の授業観と職能成長の課題—『大学における教員養成』への一視点—」日本教師教育学会編『大学改革と教育者養成カリキュラム』1994年、49-69頁。高橋英児・榊原禎宏・大和真希子「教員養成の教育内容・方法の共通性・多様性と大学教員の職能開発（1）」『教育実践学研究』第9号、2004年、23-46頁。名越清家「教員養成に関する大学教員の意識」『日本教育社会学会大会発表要旨集録』33号、1981年、66-67頁。
- 2) 「教科に関する専門科目」についてはそもそも性格があいまいという指摘もある。例えば、橋爪貞雄「第三章 教員養成の実態—国立教員養成大学・学部を中心に—」新堀通也編『教員養成の再検討』教育開発研究所、1986年、90頁。
- 3) 工藤文三研究代表者『教員養成の充実・向上に関する調査結果—教員養成等の在り方に関する調査研究（調査分析班）』2011年12月。
- 4) House of Commons Children, Schools and Families Committee (2010), "Training of Teachers" Fourth Report of Session 2009-10, pp33-35. イギリスの教員養成を含む教育の在り方については篠原康正「イギリス」文部科学省『諸外国の教育改革の動向』2010年3月、73-133頁。
- 5) 例えば、加藤潤「イギリスにおける一年制教職課程（PGCE）についての事例分析—その歴史社会的背景とわが国への政策インプリケーション—」『名古屋外国語大学外国語学部紀要』第41号、63-87頁、佐藤千津「1980年代英国の教員養成改革について—『学校ベース型』の意味—」日本教育政策学会『転換期の教育政策を問う（日本教育政策学会年報第1号）』1994年、169-184頁、西川信廣「イギリスの教師養成教育の改革動向」関西教育行政学会『教育行財政研究』第19号、1992年、13-22頁、高野和子「イギリスの教員養成の戦後40年」山田昇・土屋基規編著『初任者研修で何がかかわるか』教育史料出版会、1987年、156-222頁など。ことに、第1節に関しては加藤潤「イギリスにおける一年制教職課程（PGCE）についての事例分析—その歴史社会的背景とわが国への政策インプリケーション—」に多くを負っている。
- 6) イギリスの教員養成における中核的な政府機関は準政府機関（Non-departmental public body=NDPB）である教職員人材開発機構である。この教職員人材開発機構は教職課程の認定、政府補助金の配分、教員養成の基準の開発を行う機関である。2012年4月から教職エージェンシー（Teaching Agency）に改組される予定となっている。
- 7) <http://www.tda.gov.uk/Recruit/thetrainingprocess/trainingproviders.aspx>（2010年8月16日取得）
- 8) 筆者は2010年3月にエクセター大学（University of Exeter）を訪問し、教師教育担当者に対して聞き取り調査を行った。
- 9) 潮木守一『職業としての大学教授』中公叢書、2009年、95頁。
- 10) エクセター大学において、教育課程を編成する際には、「正教員地位授与基準」からスタートするのではなく、大学自身が教員になる上で必要なことを考えて、それを作り上げてから「正教員地位授与基準」を参照するという。エクセター大学では教員の仕事は、職務遂行能力で表現されるものよりも複雑であるという認識に立って学生の「省察（Reflection）」を促し、教師になった後にも省察しながら成長し続けるような教育課程を編成している。
- 11) University of Exeter "Early Years & Primary Main Component" Available from <http://education.exeter.ac.uk/pages.php?id=123> ; Internet ; accessed 28 April 2010.
- 12) Ofsted, University of Exeter A Primary initial teacher training inspection report 2007/2008, 2008.
- 13) ここでの組織運営に関しては、加藤潤「イギリスにおける一年制教職課程（PGCE）についての分析（1）—日英比較を視点として—」（中部教育学会第57回大会発表要旨、2008年6月28日）から多くの示唆を得た。ただし、加藤が注目したのは中等学校教員養成コースの在り方であるが、本稿では基礎ステージ・小学校教員養成コースである。
- 14) Ofsted, University of Exeter A Secondary initial teacher training short inspection report 2006/2007, 2007.
- 15) University of Exeter, Guidance for University Visiting Tutors, 2009. 研究費から経費が支出された大学訪問チューター（bought-in UVT）は、非常勤の教員と同じ報酬体系となっている。
- 16) University of Exeter, External Examination of PGCE Programmes, 2006. この外部調査の仕組みは、木原成一郎・岩田昌太郎・山本真由美「イングランドにおけるインスペクション（査察）の教員養成への影響」『学校教育実践研究』第14巻（2008年、1-12頁）で紹介されている。



- 17) 前掲、佐藤千津「1980年代英国の教員養成改革について－『学校ベース型』の意味－」169-184頁。政府の緑書『教育の質 (Teaching Quality)』によれば、1970年代の教員養成規模の減少により、新規採用が減り、1983年の段階では多くの教師教育担当者が最近の教授経験を有しておらず、十分に継続的な教授経験を有していなかったとされる。
- 18) 高野和子「イギリスの教員養成における課程認定制度の導入」三輪定宣『新教育職員免許法の下における教員養成カリキュラムに関する総合的調査研究 (科研費成果報告書)』1992年、83-95頁。
- 19) 前掲、西川信廣「イギリスの教師養成教育の改革動向」、13-22頁。
- 20) Anne Williams (1993), "Teacher Perceptions of Their Needs as Mentors in the Context of Developing School-based Initial Teacher Education", *British Educational Research Journal* 19 (4), p407.
- 21) この college of education から大学への移行については、高野和子「イギリスの college of education のその後を追って」『明治大学教職課程年報』31号、2009年、1-12頁に詳しい。
- 22) House of Commons Children, Schools and Families Committee (2010), "Training of Teachers" Fourth Report of Session 2009-10, p34.
- 23) Jean Murray (2004), "Professional Educators in the English University Sector : A Comparison of Teacher Educators' professional practices with those of medical, Social work and nurse educators", *Research Study for the Universities Council for the Education of Teachers (UCET)* 2004, p10.
- 24) Jean Murray (2008), "Teacher educators' induction into Higher Education : work-based learning in the micro communities of teacher education" *European Journal of Teacher Education*, Vol.31, No2, pp.117-133.
- 25) House of Commons Children, Schools and Families Committee (2010), "Training of Teachers" Fourth Report of Session 2009-10, p34.
- 26) House of Commons Children, Schools and Families Committee (2010), "Training of Teachers" Fourth Report of Session 2009-10, p35.
- 27) Griffiths, V.Hryniewicz.& Thompson, S. (2010), "Developing a research profile : mentoring and support for teacher educators" *Professional Development in Education*, 36 (1-2) pp.245-262.
- 28) ESCalate (2007), "Becoming a Teacher Educator Guidelines for the induction of newly appointed lectures in initial Teacher Education" p13.
- 29) Jean Murray (2008), "Teacher educators' induction into Higher Education : work-based learning in the micro communities of teacher education" *European Journal of Teacher Education*, Vol.31, No2, pp.117-133.

(受理日：平成24年3月29日)