

# 教育水準の向上をめざして

～イギリスの教員養成制度にみる教育改革～

柿 内 真 紀\*

## Towards Raising Standards in Education in England

—Initial Teacher Training under the Education Reform—

Maki KAKIUCHI

キーワード：イギリス，教員養成制度，教育改革

key words : England&Wales, Initial Teacher Training, Education Reform

### 1. はじめに

イギリス(本稿ではイングランドとウェールズ)では、約10年前の1988年教育改革法の成立以来、教育改革が際だった進行をみせている。市場原理導入が貫かれながら一方で中央集権の方向性を持つこの教育改革は、政権が保守党から労働党に交代しても政府の基本的な姿勢には変化がみられない。確かに労働党<sup>(1)</sup>の教育政策を保守党と同じであると片づけるのはまだ早いかもしれない。ただ、「教育水準の向上」という基本路線は同じであると考えてよい。

イギリスが教育水準の向上に力を注ぐのは、ひとつには、イギリス経済の衰退原因を教育に求めたことにあると言えるだろう。ほんの一握りの人々に開かれた高等教育、また義務教育後(16歳)の進学率の低迷、学校で何を教えるのが法規によって規定されていない状態などターゲットはいくつかあった。

1988年教育改革法では、周知のとおりナショナル・カリキュラムの実施が義務教育段階(5～16歳)の公営学校に義務づけられた。また生徒の達成度を評価するためのナショナル・テストが実施され、結果が公表されることになった<sup>(2)</sup>。こうして「何をどれだけ学習したのか」が、学校外に持ち出されることになり、学校選択の尺度として用いられるようになったのである。同時に、ナショナル・カリキュラムの実施は、教師の力量をこれまでとは異なる意味で求めることになった。それはかつて、カリキュラムの編成が教師の仕事であったこととは異なり、決められたナショナル・カリキュラムをどのように実施できるかに教師の力量を測る焦点が移されたのである。

そこで、本稿では、教育水準向上のために、イギリスの教師を目指す者たちにどのような力量が養成段階で求められているのかについて考察し、イギリスで展開されている教育改革の一端をみる

---

\*附属教育実践研究指導センター

ことにしたい。

## 2. 教員養成制度

### (1) 教員養成制度の概要

イギリスの教員養成制度改革については、いくつかの先行研究<sup>(3)</sup>が詳しいが、度重なる制度の変更のために再確認が必要となっている。それだけに制度を理解することが簡単ではなくなっている。イギリスの場合、公営の初等学校、中等学校の教員になるには、「有資格教師の地位」(QTS: Qualified Teacher Status)<sup>(4)</sup>を得なければならないのだが、その地位を得るルートの多様化が近年進んできている。それは、高等教育機関での養成から、いわゆる学校中心型養成への拡大にみられる。教員養成課程に入るには、1998年9月からGCSE(中等教育一般修了証)の英語と数学でグレードC以上成績を有していることが条件づけられている<sup>(5)</sup>。QTSを得るルートは次のように主に3つある<sup>(6)</sup>。

#### ① 学士課程 (undergraduate) ルート

学士課程(多くの場合BEd, BA, BSc)を修了するもので、3年または4年制となっている。このルートは初等学校の教員養成または、中等学校の「体育」、「デザインと技術」の教員養成向けが最も多い。

#### ② 学士課程修了後 (postgraduate) のルート

一般的なのは、自分が教える教科に関係する学士号を取得後、PGCE (Post Graduate Certificate in Education) 課程を修了するもので、通常1年制である。このルートは多くが中等学校の教員養成向けであるが、初等学校の教員養成にも広がってきている。PGCEのコースを大学やカレッジが各学校と提携して、学校中心の教員養成をおこなう場合がある。また、学校が教員養成課程を持つ「学校における教員養成 (SCITT: School-Centered Initial Teacher Training)」のルートもある。学士号取得者またはそれと同等の資格を有すると判断された者が、学校単独もしくは複数の学校からなる教員養成連合体に属して1年間の養成を受け、修了後にQTSに認定される。初等学校では1993年から、中等学校では1994年から導入されている。

#### ③ 雇用ベース (employment-based) のルート

学卒教師プログラムと登録教員プログラム (GRTP: Graduate Teacher Programme and Registered Teacher Programme) がある。これは、「ライセンス教師計画 (Licensed Teacher Scheme)<sup>(7)</sup>」に代わって1997年12月から導入された。24歳以上でGCSEにおいて数学と英語でグレードC以上の成績を持つ者が、学校に未有資格教員として雇用されてQTSにつながるようにデザインされた個々の養成プログラムを受ける。登録教員プログラムは養成のための助成金を支給されるが、給与は支払われない。

以上のうち、最も一般的なルートは①と②の高等教育機関で行われるルートである。SCITTやGRTPのようなルートの多様化は、イギリスで続く教員不足<sup>(8)</sup>を最大の起因に、保守党政権時代の高等教育への不信もあったともされる<sup>(9)</sup>。このようなルートの多様化による各機関の学生獲得競争により、教員養成課程の養成の水準を向上させ、それが教師の力量向上につながるという図式から、保守党政権の教育政策であった「選択と多様性 (choice and diversity)」をみてとることがで

きるといふ高野(1998)の考察<sup>(10)</sup>がある。これはまさに、ナショナル・カリキュラムと評価テストの導入がもたらしたものと同一図式なのである。

さて、現在これらの教員養成課程を認可しているのは、1994年に設置された教員養成担当機関(TTA: Teacher Training Agency)である。それまでの約10年は、教員養成課程審議会(CATE: Council for the Accreditation of Teacher Education)がおこなっていた。このCATEに代わって設置されたTTAは認可審査を引き継ぎ、加えて教員養成課程への政府補助金の配分も担当することになった。補助金配分に際しては、視学機関である教育水準局(OFSTED: Office for Standards in Education)の視察報告を参考にしている。つまり、財政権限をもつTTAが、教員養成課程の品質管理をおこなうことを意味しているのである。その背景には、教育水準の向上のためには高品質の教師を<sup>(11)</sup>、という政府の意図がみえる。ここにも、ナショナル・カリキュラムと評価テストの結果公表による学校の品質管理と同じ構造がある。

## (2) 教員養成課程に進む学生数

ここで、教育雇用省の教育統計から、1996年から1999年の過去3年間に教員養成課程に進んだ学生数をみてみよう(表1)。初等教員養成では学士課程へ、中等教員養成では学卒後課程へ進む学生の割合が大きい。ただし、初等教員養成での学卒後課程の割合が増加しつつあり、学士課程との差は、中等教員養成の場合とは大きく異なる。また、上で述べた3つのルートのうち、高等教育機関以外または学校中心に行われる教員養成課程へ進む割合も初等教員養成課程では増加している。これを教員養成ルートの多様化の効果とみることもできる。

次に同じ統計から、1997年に教員養成課程を修了した者のうち、教職に就いた割合をみてみると

(表1) 教員養成課程に進学する概算人数(単位:人, %は小数点第1位で四捨五入)

	1996/97	1997/98	1998/99	
初等教員養成			(実績値)	(目標値)
学士課程	8,360(60%)	7,800(60%)	7,430(57%)	
学卒後課程	5,450(40%)	5,220(40%)	5,640(43%)	
(内数)※	(170)(3%) (1%)	(210)(4%) (2%)	(370)(7%) (3%)	
				合計で12,650 (達成度103%)
中等教員養成			(実績値)	(目標値)
学士課程	2,580(15%)	2,650(16%)	2,200(14%)	
学卒後課程	14,260(85%)	14,260(84%)	13,140(86%)	
(内数)※	(370)(3%) (2%)	(460)(3%) (3%)	(410)(3%) (3%)	
				合計で20,355 (達成度75%)

※学校中心または高等教育機関以外での養成課程を示し、内数の上段の%は学卒後課程に進む人数に対する割合を、下段の%は初等教員養成に進む人数全体に対する割合を示す。

出典: *DfEE, STATISTICS OF EDUCATION Teachers England and Wales 1999 Edition (provisional)*, The Stationary Office, p. 13の表をもとに筆者作成

(表2) 1997年の教員養成課程修了者のうち教職に就いた人数と割合  
(1998. 3. 31現在)

	全修了者数	教職に就いた人数
学士課程ルート修了者	10,590人	7,660人 (72%)
学卒後課程ルート修了者	17,690人	12,590人 (71%)
雇用ベースルート修了者	800人	580人 (73%)

※パートタイムを含む。また修了後の進路がすべて把握されていない。

出典：DfEE, *STATISTICS OF EDUCATION Teachers England and Wales 1999 Edition (provisional)*, The Stationary Office, pp. 19-22の表をもとに筆者作成

(表2), 上の3ルートのどれもおよそ70%が教職に就いている。しかし、一方で学士課程ルートの約28%, 学卒後課程ルートの約29%に近い者は教職に就いていないのである。この数字を、高野(1998)が算出した1993年の修了者の場合(学士課程ルートで27.8%, 学卒後課程ルートで26.1%)と比較しても大きな変化はない。学卒後課程では割合は増えてさえいる。教員不足のなかでのこの原因には、低給与があげられることが多い<sup>(12)</sup>。

また、教員養成課程に進学するには、GCSE(中等教育一般修了証)の試験において、英語と数学でグレードC以上の成績を有していることが条件づけられていることを先に述べたが、実際にこの条件を満たす者はどのくらいいるのだろうか。それを、2000年6月に実施され、8月に結果が公表されたGCSEの結果一覧表から算出すると、英語では58.6%, 数学では49.2%であった<sup>(13)</sup>。このうち、両方ともにグレードC以上の者の割合を算出することは一覧表からはできないが、約半数は教員養成課程に進むことが困難となるだろう。入り口においても、教師を目指す者に対してこれだけの基礎的な学力の品質管理がなされていることになる。ただし、教員養成課程をもつ大学等がこの基準に不十分な者には相当のテストを課すことができるので、道は開かれてはいる。けれども、これを乗り越えるには、教師になりたいという意志の強さが問われることになる。

### 3. QTSで求められている教師としての力量

教育雇用省は「QTSのためのナショナル・スタンダード(National Standards for Qualified Teacher Status)」, 「教員養成ナショナル・カリキュラム<sup>(14)</sup>」, 「教員養成課程の全コースの必要条項(Requirements for all courses of Initial Teacher Training)」を制定した「回状(circular 10/97)」を1997年に出した。さらに「回状(Circular) 4/98」で若干、改訂され、1998年から実施に移された。これらから、教員養成課程での養成が求められる教師の力量を考察することができる。ただし、教員養成ナショナル・カリキュラムについては富田(1999)の研究が詳しいので、ここでは「QTSのためのナショナル・スタンダード」に注目し、さらに、2000年から実施されることになったスキル・テスト<sup>(15)</sup>について述べることにする。

#### (1) 「QTSのためのナショナル・スタンダード」

「QTSのためのナショナル・スタンダード」<sup>(16)</sup>から、どのような力量をQTSを得るのに求められ

ているのかをみていくこととする。内容は大きく4つ (A:知識と理解, B:計画, 学習指導, 学級経営, C:監督, 評価, 記録, 報告, 応答説明責任, D:他の専門的必要条件) に分けられている。

### ①A:知識と理解

1. 中等教育の専門教科のためのスタンダード
2. 初等教育の教科ためのスタンダード
3. 3～8歳または3～11歳コース履修者のための早期 (ナーサリーとレセプション) 段階のスタンダード

このセクションでは, 上記の3つに分けて, QTSに認定されるときに何を修得しているべきかについて示されている。たとえば, 中等教育であれば, 教科については公営学校で義務化されているナショナル・カリキュラムの各教科のどのキー・ステージ (KS: key stage)<sup>(17)</sup>の知識が必要とされているのか, という具合にナショナル・カリキュラムと対応させた記述がされている<sup>(18)</sup>。初等教育ではナショナル・カリキュラム全体の目的, スコープ, 構造, バランスを理解することが求められている。ここに1988年教育改革法におけるナショナル・カリキュラム制定の教員養成課程への影響をみるができる。

初等・中等学校ともに, 英語, 数学, 科学については, 「教員養成ナショナル・カリキュラム」が別に設けられている。同じく, 教科指導における情報コミュニケーション技術 (ICT: Information and Communications Technology) についても教員養成ナショナル・カリキュラムが設けられており, これらの知識と理解が重要視されている。このほか, 宗教教育を専科とする者 (スペシャリスト) は, 宗教教育のモデル・シラバスの詳細な知識を要求している。また, 「専門教科について, 生徒がよく間違える点を知っておくこと」, 「教科における生徒の学習は身体的, 知的, 感情的, 社会的な発達によってどれほど影響を受けるものなのかについて理解しておくこと」など, 生徒の学習過程への理解へ要求も言及され, 知識・理解が単に教科のそれに絞られていないことがわかる。

### ②B:計画, 学習指導, 学級経営

1. 初等教育の英語, 数学, 科学
2. 初等・中等教育の専門教科
3. 中等教育の英語, 数学, 科学
4. 初等・中等教育の全教科
5. 3～8歳または3～11歳コース履修者のための早期 (ナーサリーとレセプション) 段階のスタンダード

このセクションは上記の5つから成る。1～3は, 「教員養成ナショナル・カリキュラム」の英語, 数学, 科学, 教科指導におけるICTで示された学習指導と評価についての知識・理解と, いづれ, どのようにそれを使うのかを修得するようにと書かれている。

4は, 計画, 学習指導と学級経営に分けて書かれている。どのような点に注意して教え, 学級経営をしていくのかについて, かなり詳細に示されている。この部分は, QTSが求める教師像を描いていると言える。簡約すれば次のようになる。

## 〔計画〕

- a. 生徒が学習において進歩を遂げるために学習指導は、「i. 指導の目標と内容をはっきりさせ、どのように教え、評価するのか明確にする」、「ii. 課題をクラス一斉、個人やグループ活動、宿題を含めて編成する」、「iii. 生徒の学習への高い期待を示す」、「iv. 生徒の学習目標を生徒にわかりやすく明確にする」、「v. 特別な教育ニーズが必要な者、優秀な者、英語がうまく使えない者など、さまざまな生徒がいることを自覚し、援助についての情報を知っておく」ことを考慮して計画する。
- b. 短期、中期、長期それぞれの授業の構造を明確にする。
- c. 生徒の評価を次の授業や学習指導や計画に効果的に活用する。
- d. 生徒の個人的、精神的、道徳的、社会的、文化的発達に貢献するような機会を計画する。
- e. 関連する試験のシラバスやナショナル・カリキュラムの学習計画をカバーするように考慮する。

## 〔学習指導と学級経営〕

- f. 指導目標に応じた、一斉授業やグループ・個別授業など効果的な学習指導方法を用いる。
- g. しっかりとした学習と規律を確実に指導するときには監督し、干渉する。
- h. 目的意識のある学習の雰囲気をつくる。
- i. 生徒の行動 (behavior) には高い期待を示す。
- j. 安全な環境をつくる。
- k. 生徒のやる気を保ち、「i. 教科に対する知的な好奇心等を刺激する」、「ii. 教科の内容に合ったアプローチをする」、「iii. 概要、目的、ポイントを押さえた要約などの要素をうまく構造化する」、「iv. 適切な教科専門用語、絵や例を用いてプレゼンテーションをわかりやすくする」、「v. わかりやすい指導と実演と的確なペースの説明をする」、「vi. 場面に応じた効果的な質問をする」、「vii. 生徒の間違いにはよく注意する」、「viii. 生徒の発言を注意深くきく」、「ix. テキストやICTや学習材を指導目標に応じて適切に選び、活用する」、「x. 生徒が知識と最大限の機会を強化できるようにする」、「xi. 生徒の読み書き能力、数的処理能力、情報コミュニケーション能力の基礎的スキルなどを向上させるようにする」、「xii. 生徒の幅広い教育的発達の質に貢献するような機会をつくりだす」、「xiii. ジェンダーや、文化的・言語的背景の違いに関係なく、すべての生徒に高い期待を示す」、「xiv. 実際の仕事に関係した事例を使いながら、生徒のより幅広い理解を発展させるような機会を提供する」ことを通してすべての生徒に関わらせるような指導方法を用いる。
- l. 特別な教育ニーズについての証明とアセスメントに関する実施規約等について知っておく。
- m. 生徒が教科における知識とスキルと理解を確実に習得できるようにする。
- n. 自分自身の学習指導を批判的に評価し、効果的な改善に活用する。

以上のうち、「計画」からは、目標をしっかり立て、授業を編成し、評価し、フィードバックしていくことが貫かれ、それを生徒がわかるように計画することが要求されていることがわかる。また、生徒への高い期待を示す必要性は「学習指導と学級経営」でも触れられているが、これは「女性だから、労働者階級だから、移民の子どもだから、障害があるから、あなたはここまでよい」といった教師の示す低い期待が、イギリスの教育水準の低迷を招いた一因とされていることに関係があると考えられる。かつての上位20%に重点を置いた教育システムではなく、中位、下位から全体の底上げを教育水準の向上につなげようとするシステムへの転換とも言えよう。さらに、「生徒

の個人的、精神的、道徳的、社会的、文化的発達に貢献するような機会を計画する」は、1988年教育改革法において公営学校でのカリキュラム編成の必要条件として記された内容が生かされている。もう一つ、「関連する試験のシラバスやナショナル・カリキュラムの学習計画をカバーするように考慮する」という記述は、GCSE等の試験を意識させ、さらにナショナル・カリキュラムの確実な実施を示唆することになる。ナショナル・カリキュラム導入以前も、中等学校では外部試験（GCSEやその前身のGCE, CSEの試験）のシラバスにカリキュラム編成が左右されていたとされ、実質的には各学校独自というわけではなかったのだが、ここではそれを思い出させる。また、ナショナル・カリキュラムは評価テストの実施と組み合わせて考察することで市場原理の導入がわかることは既に別の拙稿<sup>(9)</sup>でも述べたが、ここでもこの点にも留意したい。

「学習指導と学級経営」では、具体的な学習指導の組立て方法が記述されている。クラス的环境や雰囲気づくりには言及しているが、いじめや不登校への対応については言及されていない。さまざまな背景をもった生徒に対応することは述べられているが、やや学習指導中心の記述となっている。他に注目しておきたいのは、教師が自己評価をすることを求めている点である。自己評価の積極的な活用がその目的であることがわかる。しかしながら、どのような方法で評価するかが問題となってくる。それについては、Cのセクションで述べられている。

### ③C. 監督、評価、記録、報告、応答説明責任

このセクションでは、学習目標がどのように達成されたかを評価し、その評価を学習指導の改善に用いることなど、評価の方法やその利用法、評価にあたっての留意点が示されている。また、GCSE試験のシラバスやナショナル・カリキュラムに示されている達成目標などについても知っておくように記されている。さらに、ナショナル・カリキュラムのテストのデータを含めて国家レベルや地方レベルや学校レベルのデータがどのように生徒の達成目標を設定するために活用できるかについても知る必要性が記されている。これらから、評価結果をいかに用いるかにやや重点がおかれた内容となっており、そのために、評価の基準となる、ナショナル・カリキュラム等の達成目標の熟知が求められていることがわかる。やはりナショナル・カリキュラムと評価テストの実施の組み合わせで考察することの必要性をここでも主張できる。

### ④D. 他の専門的必要条件

このセクションでは、教師の専門職としての義務や給与に関する法や、人種関係法（Race Relation Act 1976）、性差別法（Sex Discrimination Act 1975）や教師の慣習法、子どもの福祉に関する法などについての法的な知識と理解を要求している。また同僚たちと協働することや、教育学や教科に関する研究の進展に遅れをとらないように自分自身の専門性の開発に責任を持つことなども求められている。このセクションの内容は教職を支え、専門職としての自覚を促すものと捉えられる。

### (2) スキル・テスト

さて、新任教員は採用後の1年間、導入教育（induction）を採用校の先輩教員から受けることになる。この期間が終了するまでに新しくQTSに認定された教師たちはスキル・テスト（数的処理能力テスト）を受けて合格することが必修となった<sup>(20)</sup>。2001年5月1日以降に教員養成課程を修了予定の者は、QTS認定前に3つのスキル・テスト（読み書き能力、数的処理能力、ICTのテスト）

の合格が義務づけられるようになる。ここで、TTAのホームページ<sup>(21)</sup>からこれらのスキル・テストの内容をみてもみることにする。

#### ①数的処理能力テストの内容

暗算 (mental arithmetic)

(例) OFSTEDの報告書を見て、すばやい計算ができるか。

一般算数の使用と応用

(例) 通貨両替の際の換算, 予算書作成の際の利用などができるか。

統計数値の利用と解釈

(例) 目標設定やベンチ・マークのデータ解析の際にグラフの利用や解釈ができるか。

#### ②読み書き能力テストの内容

スペリング

文法

句読法

読解

#### ③ICTのテスト

学校での専門的利用のための情報機器を使った情報収集

情報 (情報機器) の有効利用

プレゼンテーションでの情報機器の利用

コミュニケーションのための情報機器の利用

情報機器の操作

2000年6月に第1回, 7月に第2回の数的処理能力テストが実施されているが, 1799人 (テストを受験することになっている者の7.4%) が不合格である<sup>(22)</sup>。これに対し, TTAの広報担当は, 「難しくしようとは思っていない」と語っている。また, 政府とTTAはこのテストの評価を実際に受験した者の協力を得て, 春にも行う予定であると発表している。これらの読み書き能力, 数的処理能力, ICTを教師に求められる基礎的なスキルとみなした品質管理がスキル・テストを通して教員養成課程の出口でも行われることになる。児童・生徒のカリキュラム編成においてもこれらに重点が置かれ, 特に初等学校での読み書き能力, 数的処理能力習得は徹底して図られていることにも関係する。児童や生徒にとってのカリキュラム編成が教員養成のカリキュラム編成をコントロールしている。

## 4. 教員養成課程のコース構成事例

さて, 各教員養成課程では, 以上を受けて, 実際にどのような課程構成がなされているのだろうか。PGCEコース<sup>(23)</sup>を事例に考察してみることにする。PGCEコースは, 中等教育の教員養成がそのほとんどを占める。どの専門教科が開講されているかは, 各大学によって異なる。それでは, シェフィールド大学とバーミンガム大学のPGCEコースの概略<sup>(24)</sup>を比較してみよう。



## ①PGCEコースの期間の長さ

2大学ともに、36週のうち、24週を学校で、12週を大学で過ごすことになっている。24週を学校ベースの養成に費やすのは、前述した「教員養成課程の全コースの必要条項 (Requirements for all courses of Initial Teacher Training)」に示されているフルタイムの中等教育 (36週のPGCEコース) の場合の最低限の長さである。最低限ではあるが、この長さの適用が一般的に最も多いようである。

## ②コースの構成

どちらの大学も4要素からコースが構成されているが、その内容はやや異なる。以下、各大学のコース説明から要点を抜粋してみる。

[シェフィールド大学]

カリキュラム・ワーク

教育専門学習 (EPS: Educational and Professional Studies)

共同研究

学校での実習

「カリキュラム・ワーク」では、1つの教科について指導方法、学習方法を学ぶ。シェフィールドでは、科学 (バランスのとれた科学 (Balanced Science) と生物, バランスのとれた科学と化学, バランスのとれた科学と物理), 数学, 英語, 地理, 歴史, 現代外国語の各教科について履修することができる。「精選された内容と指導ストラテジーを含む授業計画」, 「異なる年齢, 異なる到達度の生徒の動機づけ」, 「適切な学習材の創造と選択」, 「生徒の進歩へのフィードバックの集約」, 「学習の評価」, 「異なる文化的背景を持つ生徒の学習指導」, 「ジェンダー, 人種, 階級, 身体的障害に関係なくすべてに開かれた平等な機会の確実化」, 「生徒の能力にみあった学習活動」, 「ナショナル・カリキュラムにおける教科の位置づけ」に焦点をあてて大学でも学校でもカリキュラム・ワークをおこなう。さらにICTの学習もおこなう。

「教育専門学習 (EPS)」のゼミナールは、異なる教科専攻の学生がいっしょに受講する。ゼミナール・プログラムの全体的な目的は、学生たちの、教科指導の直接的関心を超えた教師の専門職的な実践についての自覚と準備を手助けすることにある。テーマには、カウンセリングとガイダンス、生徒の内面的な発達や個人指導における役割、人格・社会教育 (PSE: Personal and Social Education)、学習指導と法律が含まれる。

「共同研究」では、それぞれの専攻する教科またはクロス・カリキュラー・テーマに関する3、4つの共同研究にグループで取り組む。

「学校での実習」では、最初は初等学校で授業参観することから始まる。学校での本格的な教育実習は2つの期間に分けて異なる学校で、大学と学校とのパートナーシップによっておこなわれる。

[バーミンガム大学]

専攻する教科の学習

専攻以外の2コースを選択履修

学校全体に関わる問題

学校ベースの実習

バーミンガムでは、「専攻する教科」として、英語, 地理, 歴史, 数学, 現代外国語, 体育, 宗教教育, 科学 (生物, 化学, 物理) を履修できる。また「専攻する教科」に加えて、「2コースの

選択履修「学校全体に関わる問題」を履修する。すべての教科ベースの活動（work）は、中等教育段階の生徒に学習指導をおこなうための高いレベルの能力を身に付けること、さまざまな異なる文化的背景の生徒と共に活動するための自信と手腕を身に付けること、そしてさまざまな年齢、能力、興味、ニーズをもった生徒たちと共に活動することにチャレンジし続けることを目的としている。

「専攻以外の2コースを選択履修」では、ドラマ、カリキュラムを横断する読み書き能力と言語、環境教育、職業教育、カリキュラムを横断する数的処理能力、ICTと学習、人格・社会教育（PSE）、体育、シチズンシップ、特別な教育ニーズから、2つ選択する。これらのコースは、専攻教科を超えて教育の実践的な経験を広げることを可能にする。

「学校全体に関わる問題」では、広い視野から教育や学校の特有の側面をカバーする。このプログラムは、「学級経営」、「機会均等」、「特別な教育ニーズが必要な生徒」、「評価」、「パストラル・ケア」<sup>(25)</sup>、「ICT」の6つのテーマがある。

比較するには材料が十分であるとは言えないが、簡易な考察をおこなうと、シェフィールド大学の「カリキュラム・ワーク」はバーミンガム大学の「専攻する教科の学習」に対応し、同様に、「教育専門学習（EPS）」は「学校全体に関わる問題」に、「学校での実習」は「学校ベースの実習」に対応している。また、シェフィールド大学の「共同研究」とバーミンガム大学の「専攻以外の2コースを選択履修」は、異なる構成要素に見えるが、教科の枠組みを超えた学習・実践経験を持つという目的は同じである。シェフィールド大学では専攻教科の異なる学生でグループを形成することによって、グループごとに異なった教科の枠組みを超えた経験が創り出されるのに比べて、バーミンガム大学は具体的に選択コースを設けることに依っている。方法の優劣はここでは問題ではなく、教科の枠組みを超えた経験をどのように学生に与えられるのかは、大学内の環境や地域の社会的背景の相違にも配慮して考えなければならないことを指摘しておきたい。

また、両大学とも、クロス・カリキュラーや文化的背景の異なる生徒への対応やPSEが考慮された構成となっている。さらに、バーミンガム大学では特別な教育ニーズが重視されているようである。これらは、イギリスが多文化社会であり、それを日常の生活で少なくとも自覚していることを物語っている。クロス・カリキュラーに関する記述についても、上述の「QTSのためのナショナル・スタンダード」でもその用語さえ触れられていなかったことや、かつてのカリキュラム審議会が「全体カリキュラム」において、ナショナル・カリキュラムを補うものとしてクロス・カリキュラーの役割が強調されても、時間的な余裕がないことを理由に実施が困難に陥ったことを考えると、教員養成課程ではことさら注目すべきことである。

## 5. おわりに

以上、イギリスではどのようにして教師が養成されるのか、またその教師はどの程度の力量を修得することを要求されているのかをみてきた。QTSを得るために求められているものをみると、そこでは徹底して、基礎的な知識・理解・技量をつけた教師を養成しようと意図されていることがわかる。それも、どれだけ習得できたかを、スキル・テストによってチェックされ、教員養成課程を開設する機関はOFSTEDの視学官調査を受ける。どちらもわかりやすい品質管理方法が採られている。わかりやすいということは、一方でわかりやすくしなければならぬ根拠があり、何かが意図されていることにも注意しなければならない。この構造を教育改革の全体像からみると、本稿

でも何度か言及したように、ナショナル・カリキュラムと評価テストによって児童・生徒が何をどれだけ習得するのかを示し、教師も同じような構図で養成されていることがわかる。ともに、教育水準の向上を目指すために、わかりやすく商品規格を定め、どれだけ規格にあっているかで品質管理がおこなわれ、水準の向上への貢献がチェックされているのである。

また、ヨーロッパ統合に伴って、職業資格の統一が整備されていくことになり、その際に問題となるのは、教師の質である。イギリスで養成される教師の質はもはや、イギリス内だけの問題ではなくなってくる。現在、QTSを得るルートは、イングランドとウェールズ以外で養成された教師についてもひらかれてはいる<sup>(26)</sup>。

ところで、QTSを得た後の採用は、各学校の学校理事会が取り扱う。学校理事会は親代表、地方教育当局代表、校長、教員代表、その他で構成されている。予算、人事、カリキュラムについて決定権を持っているため、各学校単位での公募・採用ができるのである。毎年、春から秋にかけて、タイムズ教育版 (TES: Times Educational Supplement) には多くの公募が掲載されている。教員不足が続いているためか、その折り込み冊子は厚いものとなっている。教員給与については、雇用者との契約で決められるが、その際には政府の示した給与基準表に基づくことになっている。また、優秀な教師を確保するためとして、能力給 (performance pay) の2000年9月からの導入が、組合の大反対を受けながらも決定されている。

最後に、イギリスの教師たちは一般的にどのように評価されているのかを世論調査から考察してみよう。GTCが正式発足前の2000年7月にイングランドで行った面接世論調査<sup>(27)</sup>では、「教師の仕事は高い技術を伴うと思う」については91%が肯定、「もっと教師は尊敬されるべきだ」については78%が肯定、「自分の子どもの興味に教師が良い判断をしていると信用している」については82%が肯定、「概して教師は学校で良い仕事をしている」は81%が肯定、とかなり良い評価が下されている。これほど信頼度が高いのは、子どもが学校で何をどれだけ習得したのかをスクール・レポートや評価表で知ることができるようになったことが貢献しているのかもしれない。教育改革以前よりははるかに、学校でおこなわれていることが親たちには見えやすくなっているのでは確かである。世論調査での厚い信頼をよそに、一方では既述のとおり教員不足が続き、教員養成課程に進む学生は減少している。このギャップはなぜおこるのだろうか。それについて、手がかりとなる現職の教師たちの声がある。それは、現職の教師たちは給与や仕事量、限られた出世 (career) の機会などに不満を募らせ、新採用の教師たちは自分たちの給与にがっかりし、困った問題だとみている、というものである<sup>(28)</sup>。給与問題だけではなく、教師という仕事の性質をキャリア・アップを含めて多角的に分析する必要があるだろう。それには、日本の教員養成制度との比較分析も有効かもしれないがそれは次への課題としたい。さらに付加すれば、多角的な分析の手助けとなるのかどうか、2000年9月に教職協議会 (GTC: General Teaching Council) が発足した。GTCは、教師の登録、教授方法や教員養成などについて教育大臣への助言、などを行う。64名からなるメンバーは、教師が半数以上を占め、親、教員組合の代表も含まれている。スコットランドでは1965年から設置されており、イングランドでは念願だったようである。今後注目される、教員養成を含めた教職に対するGTCの活動が始まろうとしている。

#### (注)

(1) 労働党の教師に関する教育政策は次のグリーン・ペーパーが基本になっている。

教育雇用省 (DfEE: Department for Education and Employment), *Teachers meeting the challenge of change*, December 1998

- (2) ナショナル・カリキュラムの制定に関する考察については、次の拙稿を参照されたい。  
「ナショナル・カリキュラム (英国) 研究ノート～Dearing Reportに至る再検討の動向～」、『教育と社会』研究』第4号、一橋大学〈教育と社会〉研究会、1994  
「イングランドの学校カリキュラムの課題～ナショナル・カリキュラム再検討及び改訂動向と関わって～」、『教育と社会』研究』第5号、一橋大学〈教育と社会〉研究会、1995  
「イングランドのナショナル・カリキュラム制定過程における一考察～政府の対応を焦点に～」、『教育と社会』研究』第6号。一橋大学〈教育と社会〉研究会、1996
- (3) 次の3つをあげておく。以下の先行研究を補うことが本稿の役割の一つでもある。  
高野和子「イギリスの教員養成の動向」、『変動期の教員養成』、同時代社、1998年  
富田福代「新しい英国教員養成改革の動向」、『カリキュラム研究』第8号、日本カリキュラム学会、1999  
篠原康生「イギリス」、『諸外国の教育改革』、ぎょうせい、2000年
- (4) 独立学校 (independent school) の教員になるにはQTSは必要ではないが、QTSを求める学校も多い。
- (5) DfEE, Circular 4/98, Annexes, Requirements for All Courses of Initial Teacher Training  
さらに、1979年9月以降に生まれ、かつ、初等学校の教員を目指す者は、さらに科学関連の教科でGCSEグレードC以上が求められている。これらの英・数・科学はナショナル・カリキュラムのコアの3教科であることから、ナショナル・カリキュラム実施と教員養成課程改革との関連が裏付けられる。ナショナル・カリキュラムとの関係については、前出、富田 (1999) でも述べられている。
- (6) ここでは、DfEE, *STATISTICS OF EDUCATION Teachers England and Wales 1999 Edition (provisional)*, The Stationary Office, p. 9およびTTA (Teacher Training Agency) のホームページ <http://www.teach-tta.gov.uk> から How can I be a teacher? (2000年10月15日現在) を用いて3ルートに分けている。
- (7) 1989年から導入された「ライセンス教師計画 (Licensed Teacher Scheme)」では、対象となるのは24歳以上でGCSE (中等教育一般修了資格) において数学と英語でグレードC以上の成績を持つ者で、かつ、イギリスの全日制高等教育を2年以上修了している者である。ライセンス教師は、配属された学校に2年間勤務し、十分な成績で勤務を修了すれば、QTSに認定されていた。
- (8) 現在でも約4000以上の教師のポストが埋まっていないと報道されている。TES (Times Educational Supplement), September 8, 2000
- (9) 前出、篠原康生「イギリス」
- (10) 同前
- (11) 前出、高野和子「イギリスの教員養成の動向」は教員養成制度改革の多角的な考察がなされており詳しい。本稿での考察もこれに依拠するところがある。
- (12) 同じ統計から1998年3月現在のフルタイムの新採用教員の給与平均をみると、およそ15,000ポンド (約250万円) であった。これは、男女別、初等・中等別でも、ほとんど同じ額である。ただ、額自体よりも、仕事量に見合っているか給与かどうか重要視されている。  
op. cit., DfEE, *STATISTICS OF EDUCATION Teachers England and Wales 1999 Edition (provisional)*, p. 24
- (13) GCSE Results in TES, August 25, 2000
- (14) 教科教育における情報処理技術、初等および中等の英語、数学、科学、について示された。
- (15) DfEE, Addendum to DfEE Circular 4/98, April 2000
- (16) DfEE, Circular 4/98, Annexes, National Standards for Qualified Teacher Status
- (17) ナショナル・カリキュラムは5—16歳を4つのキー・ステージ (KS) に分けて、各教科でその内容が示されている。KS1は5—7歳、KS2は7—11歳、KS3は11—14歳、KS4は14—16歳となっている。

- (18) 中等学校であれば, KS3およびKS4のレベルがもちろん要求される。
- (19) 前出, 拙稿 (1995) 「イングランドの学校カリキュラムの課題～ナショナル・カリキュラム再検討及び改訂動向と関わって～」
- (20) スキル・テストは, グリーン・ペーパーであるDfEE (1998), *Teachers meeting the challenge of change*で提言され, DfEE, Addendum to DfEE Circular 4/98, April 2000で実施が示された。2000年5月1日～2001年4月30日にQTSの認定を受ける者に対して, 2000年6月に第1回数的処理能力テストが行われた。テスト時間は45分間。
- (21) <http://www.teach-tta.gov.uk/skillstests/> (2000年10月15日現在)
- (22) TES, August 25, 2000によると, まだ722人が未受験で, 664人が再受験してはず, 363人が2回とも不合格だった。受験チャンスは全部で5回である。
- (23) 100を超えるコースが主に大学で提供されている。 <http://www.teach-tta.gov.uk/teach/> (2000年10月15日現在)
- (24) コース内容は各大学のホームページから収集している。2つの大学はPGCEのページに, ここでの比較要素 (構成内容, 教職専門に関する学習) が含まれているため, 比較対象に選んだ。シェフィールド大学 (<http://www.shef.ac.uk/>), バーミンガム大学 (<http://www.edu.bham.ac.uk/>)。 (2000年10月15日現在)
- (25) 生徒を教育的, 個人的, 社会的な全面からケアをする。たとえば, 教育相談, 進路相談, PSEなどである。
- The Blackwell Handbook of Education*, Blackwell, 1995
- (26) Teachers trained outside England & Wales, from <http://www.teach-tta.gov.uk/teach/> (2000年10月15日現在)
- (27) *Attitudes Towards Teachers: GTC Public Opinion Survey Results*, 2000
- (28) TES, August 11, 2000

(2000年10月19日受理)

Towards Raising Standards in Education in England  
—Initial Teacher Training under the Education Reform—

KAKIUCHI Maki

Abstract

In England, the radical education reform has introduced since 1988 when education reform bill was enacted. Under this reform, the National Curriculum has implemented in maintained schools. This means that the essential role of teachers is changed from designing the curriculum to how to teach the National Curriculum. With having views upon this issue, in this paper, I try to disclose a part of the education reform in England, by considering abilities that are required to get Qualified Teacher Status (QTS) at the end of initial teacher training (ITT).

This paper is composed of following 4 main sections:

1. ITT system
  - (1) The outline of the system
  - (2) Analysis from the number of pupils who enter the ITT course
2. Abilities that are required to get QTS
  - (1) National Standards for QTS

(2) Skill tests

3. Examples of PGCE courses with a comparative perspective

4. Conclusion

In conclusion, I point out following things. Firstly, the structure of ITT is highly controlled by entrance requirements, national standards for QTS and ITT national curriculum, and skill tests, which are provided for clear targets to raise standards in education. This works as well as the national curriculum and the assessment test for pupils. Secondly, the quality of teaching skill becomes the issue beyond England, under the European unity. It has also an influence on ITT in England. In addition to above, according to the public opinion poll, people's attitudes towards teachers are very good, but shortage of teachers has still been a big problem. It is important to consider teaching profession from different viewpoint, for example, comparing with that of Japan. And the role of General Teaching Council (GTC) set up in September 2000 also must be noted.