

イギリスにおける教員養成

—問題の背景と現状—

デイヴィド・ターナー¹⁾

(訳：樋口 聡)

(2011年2月10日受理)

Initial Teacher Education and Training in England

David TURNER

This paper examines the provision for preparing teachers in England, and looks at the balance between subject knowledge, pedagogical knowledge and practical experience in the classroom that is expected in order for a person to achieve qualified teacher status (QTS). The paper starts with an examination of the historical development of programmes of teacher preparation in order to trace the different emphasis placed on different aspects by politicians, universities and schools, and changes in the balance of those interests over time. The historical review ends with the vision set out in the James Report. The paper then looks at the various paths to QTS that are currently available and the general emphasis now placed on teaching as a practical skill, in contrast with the profession reflective practitioner envisaged by James. The paper ends with a summary of the different classroom roles that are now defined, in addition to the teacher, and the suggestion that the role of the teacher now needs to be critically reviewed and modernized.

Key words: Initial teacher education, Teacher qualification, Teacher licensing, England

キーワード：教員養成，教員資格，教員免許，イギリス

問題の背景

イギリスにおける教員養成の現状を見る前に、関連する用語を検討し、若干の歴史的考察を展開するのが妥当だと思われる。「(新卒の)教員養成(initial teacher education: ITE)」が、教員資格(qualified teacher status: QTS)につながる、教職に就く前の教育の一般的な言い方である。ITEは、1960年代にはITT(initial teacher training)と呼ばれていた。ITTのときには、小学校教員の養成は大学ではなされていなかった。

1960年代以前は、教員養成は二重のシステムになっていた。中等教育の教員の大半は、まず、それぞれの専門領域での学位を取得し、そして、教員資格を取得するために、1年間の教員免許取得コース(post-graduate certificate in education: PGCE)を受講した。PGCEは、

1960年代後半に教職に就こうとした人たちに対して初めて義務化された。そのときでも例外が認められており、数学、理科、現代言語といった教員が不足している科目では、PGCEなしでも教員となることができた。教員資格で強調されたことは、学位に基づく、確かなそれぞれの教科に関する知識であった。それに対して、多くの小学校教員は、教員養成の専門学校で教育を受け、連携校での教育実習を含む2年間のコースの後、QTSを獲得した。

QTSは(当時)教育省で管理されたが、認定された教育機関から得られた有効な資格を所持する人であれば誰でも自動的に名簿に記載された。地方レベルでも全国レベルでも、それ以上の試験や免許が政府によって求められることはなかった。しかしながら、教職に就くために、新規採用の教員は1年間(PGCEを経て

1) 教育学研究科学習開発学講座元客員教授

いない場合は2年間)の条件付任用を経験しなければならず、その後、正式の採用となるのであった。条件付任用期間を適切に過ごしたかどうかは、勤務校の校長による報告に基づいて判断された。不十分な場合は、条件付任用期間は延長された。

教職のための資格のこの二重システムは、教職のさまざまな側面に現れた。初等と中等の教員の区別、雇用形態、さらには二つの職業グループの対照的な利害を反映した労働組合、といったことまで影響した。

1960年代の後半、ロビンズ報告書を受けて、高等教育の大きな改革がなされた。教員養成専門学校(teacher training colleges)は、教育大学(colleges of education)になったのである。それは名称変更以上のことを意味していた。すなわち、教育大学は、教員志望学生のための教育だけでなく一般教育をも提供し、教員養成プログラムは3年に拡張され、さらに選択によっては4年のコースも可能となり、教育に関する資格が教育学士(B.Ed)といった学位レベルまで高められたのである。教育大学で提供される資格は、Council for National Academic Awards (CNAA) (イギリス学士院評議会)によって認証された。このことは、たちまち、イギリスにおける教職を、学士号を取得した者の職業へと高め、それが今日の姿となっている。

その後、教育大学は専門大学(polytechnic)のシステムに組み込まれ、1992年に、すべての教育大学あるいはそれを含んだ大きな学術機関は、自らで学位を授与できる権限を持った大学(university)となった。その結果、1992年には、大学だけがQTSの資格を与えることができることになったが、しかしその状況は長くは続かなかった。(厳密に言えば、この時点でもB.Edの学位を出す専門家の養成学校(specialist colleges)がいくつか存在していた。ただし枢密院(Privy Council)はそれらの学校が「大学」という名前を使うことを認めていなかった。すべての教員養成学校は大学の地位を与えられた、あるいは大学の地位を持った学術機関に組み込まれたのであった。)

1970年代に一般的だった古いジョークがある。1970年代は、教員という専門職の地位が、学士号を取得した者の職業へと高められ、教員に求められる教育に関する知識が増大していったときである。職を得て最初の学校に赴任する新任教員がその学校長に会って言われることが、「君たちは大学で学んだ理論の中身はすっかり忘れてください。教育とは実際いかなるものか、私たちが教えてあげますから」だったというのだ。教員養成改革の行き着いた先が、大学を教員養成の唯一の場とすることであったが、それは安定した状況を生み出すことはできず、さらなる改革がその後

続いた。しかしながら、その後続く改革によって生み出されたものは、基本的には、この古いジョークで示されるようなものでしかなかったと考えていいだろう。

1988年の教育改革法によって学校教育カリキュラムの国家基準が導入され、政府は初めて、新卒の教員養成に介入することになった。特に、QTSにつながる教育プログラムの要件に関与するようになった。教職を目指すすべての学生は、数学と国語(英語)で基本的なレベルに到達していなければならないとされた。それは、GCSE (General Certificate of Secondary Education ; 中等教育修了) 試験でAからCの成績を取得することと同等のレベルである。また、卒業するためには、学校教育カリキュラムの国家基準に示された学科(国語(英語)、数学、地理、歴史、理科(科学)、現代言語、美術または音楽)の一つの勉学に、少なくとも学士課程の半分以上を充てなければならなくなった。他方、教育学や教授法についての内容は求められなくなった。学科の内容が必ずしも明瞭ではないために、学校教育カリキュラムの国家基準に直接関係しない学科に対する柔軟性はあった。(それゆえに、工学や測量学といった学科は、全体としてあるいは部分的に、理科(科学)や数学と見なされた。)しかしながら、この要件は、政府がどこに重要性を置いているのかを明らかにしているものであり、重要だと考えられているのは、教育方法ではなく教育内容なのである。さらに、この要件は異常な事態を引き起こし、それを継続させている。幼児の発達心理学の勉学に打ち込んできた学生は、幼児教育の教員になることはできず、教えることを自らの職と考える学生にとって教育学研究を専攻(勉学の50%以上)とすることができない、という異常な事態である。

最後にもう一つ、QTSにつながるすべての教育プログラムは、学校でメンターの指導のもと、少なくとも36週間の教育実習を含まなければならなくなった。教員養成はすべて、教室での実践に関係する実に多くの特別な技能を内容として持たなければならなくなったのである。36週というのは、事実上、通常の大学教育の1年分を越えるものであるから、このことは、PGCE教育プログラムの劇的な重点の移動を意味している。すなわち、大学から離れて、連携を結ぶ学校への移動である。さらに、学校のメンター、すなわち教室での教育実習生の指導監督の責任を持つ学校の教員に、より一層の責任が与えられるということは、学校が教員養成の教育プログラムのためになしている貢献が、評価されねばならないということなのである。特にPGCE、さらにB.Edの大きな部門にとって、大学

はもはや一つの道筋以上のもではなくなった。教員養成のための政府の資源は、教員養成の真の担い手すなわち「学校」に向けられたのである。

1988年に放送大学がPGCEを取り止め、またその他の教育機関もPGCEの一部あるいは全部を中止することが次々と起こって、大学での教員養成は行き先の見えない危機状態が続いている (Utley and Baty, 1998; Tysome, 2002)。政府は、学校のコンソーシアムが、学校が中心になる教員養成を提供することができるようにした。そのコンソーシアムには、大学が入っている場合もあればそうでない場合もある。この政府の対応は、教員養成の内容を考えたとき、間違いなく妥当である。結果として、実践に重点が置かれた教員養成に大学が関与することは、特に初等教育段階で、減少し続けている。

こうした流れの全体としての帰結は、教職志望学生のために提供される一般の大学教育と、1年のPGCEが伴った学士課程という形でなされる学校での実習が中心となった教員養成との分離の拡大である。後者では、大学は大幅に減じられた役割しか果たさないか、あるいは全く役割を果たさないか、である。このようにして、初等でも中等でも教員となるための教育は一元化され、学士号を基礎にした職としての教職は守られている。しかしながら、多くの教育学者の立場からすれば、その結果は失望をもたらすものである。というのは、それは、政府が教育学の理論に重要性を与えていないことを明らかに示しており、この20年間に教職についた多くの教員は、彼らの専門職を伸ばしていく基礎となるだろう教育理論の基礎理解をほとんど持っていないことを、意味しているからである。イギリスの新任教員は、例えば、ソクラテス、プラトン、ピアジェ、デューイ、エリクソン、ヴィゴツキーといった人たちの著作についてほとんど全く知識を有していないのであり、彼らが知識を持つとしたら、たまたま選択科目を受講することによってでしかないのである。

教員養成の現状の記述に入る前に、もう一点歴史について述べておくのが妥当である。イギリスの教育においてしばしば起こることのように思われるのであるが、将来を展望した革新的な報告書が、それへの反動が始まったちょうどそのときに出版され、提案された改革が逆戻りしてしまうことがある。例えば、小学校教育で進歩主義的で子ども中心の教育を導入するという目標達成が示されたとして一般にされている1967年のブラウデン報告書 (Plowden, 1967) は、進歩主義的な波の頂点が過ぎ学校が伝統的な教員主導の方法に戻りつつあったまさにそのときに、出版されたのである。

同様に、*Teacher Education and Training* と題された1972年に刊行されたジェイムズ報告書は、教員養成はいかにあるべきかについてのユートピア的な構想を提示したのであるが、それは、教育についての「大論争」や現行制度を批判する黒書によって反対の動きが勢いを持ってきたまさにそのときに、出された。ロード・ジェイムズ委員長のもとでの調査委員会は、教職に就くすべての者は大学卒業によって示されるような高いレベルの一般教育を受けるべきであると述べた。(それは、教員個人の知識に直接的に結び付けられていたのではなく、むしろ自己理解と教員としての将来の成長を図ることができるような能力と結び付けられ、教員の人間としての全面発達ということに関係付けられていたということは、指摘されるべきであろう。) そして、調査委員会は、教員の専門的養成は1年ではなされえないのであり、それゆえに、教員養成は一般大学 (university) か専門大学 (polytechnic) での教育学や教授法の1年間の修学と、その後学校での1年間の実習から構成されるべきだと主張した。さらに、教員養成の第三段階は、学校でのメンターの支援やワークショップによる新任教員 (newly qualified teachers; NQTs) の集中的な研修の形でなされるべきだとされた。

すでに指摘されたように、実際に起こったことは、大学での教員養成が学校での実習を中心にした養成に完全に取って代わられたことであり、その結果、新任教員の理論的な知識理解の向上が妨げられたのであった。しかし、ジェイムズ報告書の原則に対する最悪の背信行為は、新任教員がキャリアの初期の段階で専門的力量を高めるための正式の機会を設けることに失敗したことである。それは、地方の学校などの機関に任されたメンター制やワークショップの導入によってなされたのであるが、その機会は全く恣意的に放置されたのである。平均すると、2から3週間ごとに2時間を越えることのないワークショップで終わったのであった。

ジェイムズ報告書は、委員会の言葉で「教員のキャリアの最初の比較的短い期間、あるいは非現実的に長い期間であっても、直面する責任問題のすべてに対して対応できる能力を身に付けることは不可能である」(James, 1972:18) という主張のもと、教員自らが育っていく専門職としての教員という考え方を提示した。その後の数年間における教員養成で実際に一般的であったことは、知識の伝達者としての教員という、より一層の道具主義的な見方であった。そうした教員が職務を遂行するために求められる基本的な技能は、学校での実践的な訓練によって習得されるとされたので

あった。

教員養成の現状

イギリス教員養成研修機構 (Training and Development Agency for Schools: TDA) のホームページには、教員を目指す人々が必要とすると思われるさまざまな情報が掲載されている。2010年7月の時点で、TDAのホームページは、「5月11日に新政府が政権を担当することとなった。その結果、このホームページの内容は現政府の政策を示すものとはならない可能性がある」という注意を促している。この注意は、当然、この時点でこのホームページ (TDA, 2010a) から得られるすべての情報に当てはまることになる。そうだとすると、TDAは1970年以前に一般的だったITT (initial teacher training) という用語に戻って行ったということには注目すべきである。ジェイムズ報告書のときまでは、ITE (initial teacher education) が、より反省的な専門職の資質向上やより一般的な教育的素養の必要性を示しており、適切であると考えられていたのである。

ところで、TDAのホームページは、別の理由で興味深い。というのは、それは、教えることはなかなかの職業だと人々に思わせるようにしようとする中で、しばしば或種の徒労感を示すからである。「あなたの仕事はどれほどワクワクさせますか」と題されたページ (TDA, 2010b) で、それを読む人は、自分自身の仕事の経験と教員のそれとを比較するように誘われる。「通常の仕事日に、1時間で、あなたは何回にここにこしますか、何回笑いますか、何回冗談を言いますか、何回誰かをほめますか、何回真剣な議論をしますか」。比較することで、TDAは次のように言う。「TDAの調査によると、30分の授業の中で、平均して、教員は10回にここにこし、3回笑い、5回冗談を言い、9回誰かをほめ、7回真剣な議論をしています」。約4分間で真剣な議論ができるとTDAが考えているとしたら、多くの人が考える基準とは違ったものをTDAは持っていることを示している。教育は専門職として考えられているのではなく、口当たりの良い広告で宣伝される仕事とされているのである。

そうだとすると、そのような口調の問題とは別に、TDAのホームページは、教員として訓練を受ける機会についての多くの情報を持っている。「教員を目指す方法」というタイトルのページは、いくつかの簡単な質問をすることで、読者が教職に向かうことを促している。そのプロセスは図1にまとめられている。

全体として、教員を目指す多くの学生がたどるルー

トは、初等教育と中等教育の教員の間であまり変わらないようになってきている。卒業生に教員資格を与える4年の学士課程がなお存在するのだけれども、教員を目指す学生の多くは、だいたいは国家基準にある学科において3年コースで学士号を取り、その後、1年の学校を中心にしたPGCEを受ける。PGCEは免許を授与する機関 (通常は大学) によって提供され、学問的な評価と教員になるための資格は分かれていない。教員に対して国が求める要件を満たすために、教員を目指すコースの学生数は政府の機関によって規制されており、大学は、最低限の要件が満たされていることを保証しなければならない。特に、上記コースは、最低36週間の教育実習を含まなければならない。それは、安全基準と関係法規の基礎から、子どもの理解を促すための効果的な発問の技能にまでわたっている。教員資格を与えるためのプログラムは、要求基準を満たしていることを保証するために教育基準協会 (Office for Standards in Education: OFSTED) によって審査されなければならない。

このコースが、今、初等教育ならびに中等教育の教員になるための主流となっている。小学校の教員は全教科を教えなければならない。もっとも、算数、理科、国語といった教科においてリーダーとなる教員の存在など、学校によっては教員の専門化がいくらか進んでいる。一般的に言って、教員になるための要件は、教育内容に関する知識 (国語 (英語) と数学におけるGCSEの最低基準および国家基準学科における学士号) と、教室での指導で用いられる定型化された方法に力点を置いている。一般教育と指導技術という両極端の間で、教育学についての幅広い理解が求められることはないし、学びと指導の理論に関する授業を履修しなければならないような要件もない。

図1はかなり複雑のように見えるが、しかしそれはすべてを示しているのではない。教員になるためには学士号が必要であることは確かなのであるが、それは教室での支援スタッフすべてにとっての要件ではない。いくつかのレベルの補助教員、養護教員、学習メンターなど、さまざまな支援の役割を果たす職があるのである。TDAのホームページは、これらの役割についても詳細を記述している (TDA, 2010d)。しかしながら、これらの職について、高レベル補助教員 (high level teaching assistant) と養護教員を除いて、特に国家基準はないことをホームページは明らかにしているので、地方の自治体は職に就くための資格を設定し、適当と思われる訓練を求めることになるだろう。要求される資格のレベルは、高レベル補助教員になるため

の準備は通常3日間の訓練と評価と同等である、といった形で示される (TDA, 2010e)。

このことは、教員になりたいのだけれども、学士号など十分な資格がないという人が、近くの教育機関や放送大学で学びながら教室でのスタッフとして雇用される機会を広げることになる。したがって、学士号を持たない人は、まず支援スタッフとして働き始め、教員の資格を取得するために、教育を受けることを継続することになる。図1に示された教職のためのルートは複雑に思われるけれども、しかし、教員になることを考える人はその可能性をさらに広げることができるのである。

ギラードは、この流れを、学校での教育と学びを規制しようとする歴代政党の一部の政治家に対して協力してなされた批判の成果であると見ている (Gillard(2005))。彼のホームページは、ジェイムズ報告書の構想から現在の状況への変化のプロセスについての重要な洞察に満ちている。ギラードが問題にする現在の状況とは、補助教員は「安上がりの教員」だとの教員組合の批判はほとんど沈黙させられており、一方で、多くの人々が教員として訓練を受けるのだけれども教員という職を選ぼうとしないということに示されているような、教職に対する士気が低下し続けている状況である (いわゆる非活動的な教員の蓄積 pool of inactive teachers: PIT)。

しかしながら、明らかなことは、この傾向は長く続いているのだけれども、それは或る特定のグループの考え方に従っているというのではないことだ。まさに、そうした考え方の欠如が、この流れの大きな特徴の一つだろう。さまざまな支援スタッフが学校スタッフに加えられてきており、魅力の低下している仕事に人々の関心を喚起するさまざまな方法が試みられてきたのである。今おそらく、教員、補助教員、専門技術者、図書館司書などによって、情報社会の要求に答えるべく現代の学校でなされてきたさまざまに関係し合う役割を、再考すべきときである。今の子どもたちにとっては実に多くの利用可能な情報源があるのであって、教員が唯一の情報源であることはないし、またあるべきでもない。教員の役割の再構成に関して実際に意味することは明瞭ではなく、イギリスのシステムのどこかに目指すべき目標があるというでもない。

そのシステムの不明瞭な多くの特徴の中で、唯一明瞭でありうることは、その場しのぎの「改善」がシステムに付け加えられたにすぎないのであり、それは混乱と機能不全をもたらしたということである。不幸にも、教員養成から理論的基盤を除去してしまうということは、今必要な徹底的な発想の転換に乗り出すこと

ができていない人が、このシステム内部にはほとんどいない、ということの意味している。

学校教育の国家カリキュラムが導入された1988年以前は、政治家は、カリキュラム内容や指導方法についての議論に自ら関わることを、一般に政治家の職務だとは見なしていなかった。しかし、その制約が一度破られるとすぐに、政治家が、カリキュラム内容だけでなく、教員養成に関わる詳細や、いかに子どもたちは指導されるべきかについての指示といったことに関与し始めた。算数と国語の時間は、以前とは大きな違いを見せた。中央政府は、カリキュラムの一部は特定の仕方でも構成されるべきだと求めたのである。

こうした流れはうまくいかなかったという意見の一致があるように思われる。しかし、将来の政策にとって何が重要であるのかについての合意はない。保守党は、2010年の選挙のマニフェストで、用いられている指導方法を徹底的に調査する考えを示し、以下のよう述べている (Conservatives (2010 : 52))。

どの児童も小学2年生までに読むことができるようにならなければならない。そのために、体系的総合フォニックスの指導を推進し、教員はその方法を使って指導ができるように適切な訓練を受けることができるようにする。子どもが力を付けていることの保証を保護者に与えるために、6歳児に簡単な読みのテストを行う。

これとは対照的に自由党は、政治家が学校に介入することを減らす考えを表明した。

政治家が学校の日常に関わることを禁止する教育自由法を導入する。教員は、指導の妨げとなる不断の政府の介入から解放される。

連立政権のもとで、政治が学校経営や教員養成に介入することの意義は不明瞭である。連立による合意は上記の特定の政策のどれかを取り上げることにはならないのである。しかし、教員養成は、教室での実践と関わる教育学理論をしっかりと理解した自律的な専門家の養成であるべきだという考え方は、近い将来のイギリスの教育システムにおいては復活しようにもないのである。

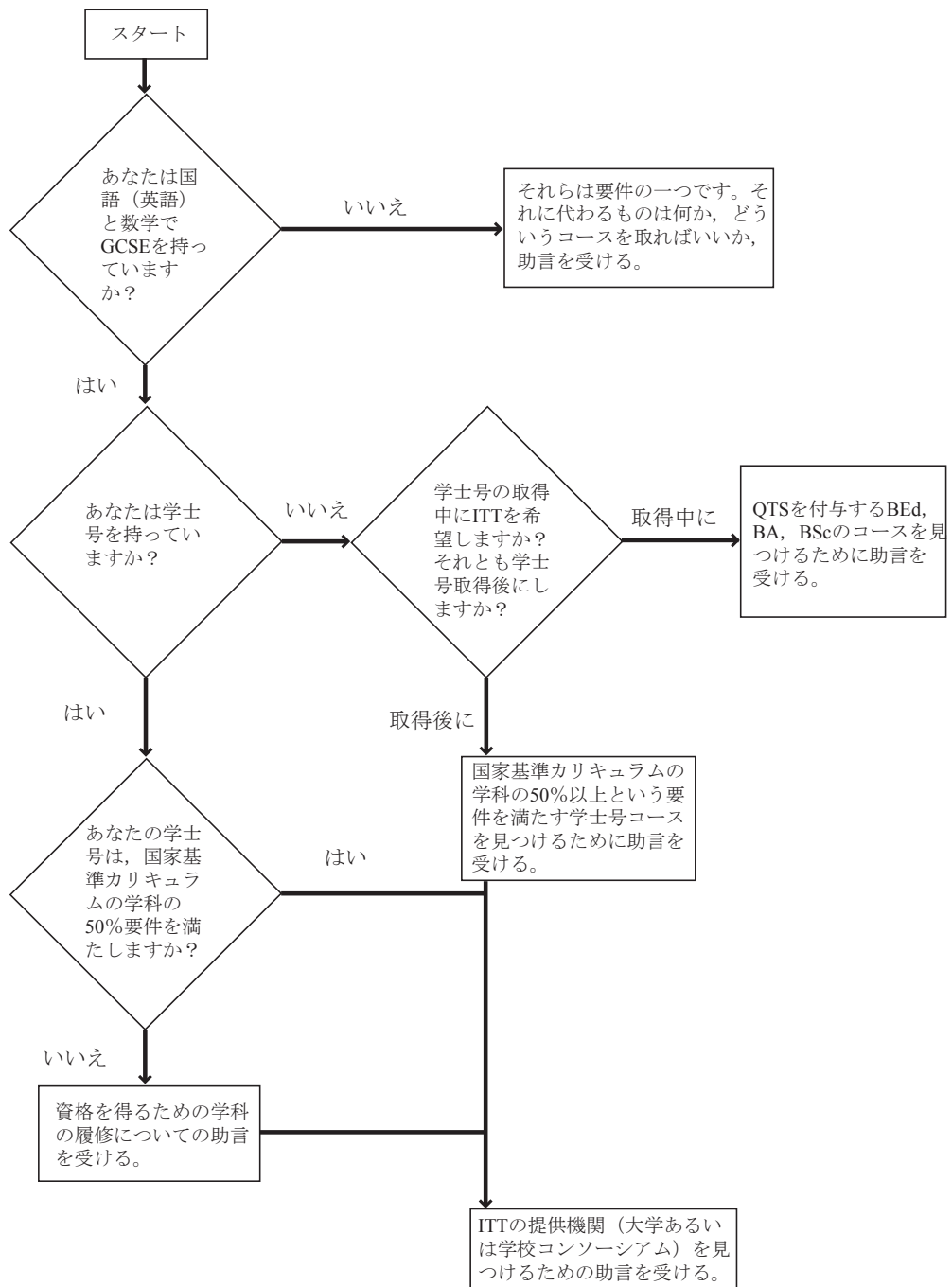


図1 イギリスにおける教員への道

参考文献

- Conservatives (2010) *Invitation to Join the Government of Britain: The Conservative Manifesto 2010* (London: Alan Mabbutt)
- Gillard, Derek (2005) “Tricks of the Trade: whatever happened to teacher professionalism?” available at <http://www.educationengland.org.uk/articles/23tricks.html> accessed 9 July 2010
- James, Lord (James Report) (1972) *Teacher Education and Training*, 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: Her Majesty's Stationery Office)
- Liberal Democrats (2010) *Liberal Democrat Manifesto 2010* (London: Chris Fox)
- Plowden, Lady (Plowden Report) (1967) *Children and their Primary Schools*, Report of the Central Advisory Council for Education (England) (London: Her Majesty's Stationery Office)
- TDA(2010a)
<http://www.tda.gov.uk/> accessed 9 July 2010
- TDA(2010b)
<http://www.tda.gov.uk/Recruit/experienceteaching/howexcitingisyourjob.aspx> accessed 9 July 2010
- TDA(2010c)
<http://www.tda.gov.uk/Recruit/becomingateacher/waysintoteaching.aspx> accessed 9 July 2010
- TDA(2010d)
http://www.tda.gov.uk/support/support_staff_roles.aspx accessed 9 July 2010
- TDA(2010e)
http://www.tda.gov.uk/support/support_staff_roles.aspx accessed 9 July 2010
- Tysome, T. (2002) “PGCE ‘on the brink’” in *Times Higher Education* available at <http://www.timeshighereducation.co.uk/story.asp?storycode=171461> accessed 9 July 2010
- Utley, A. and Baty, P. (1998) “Teacher Training Exodus” in *Times Higher Education* available at <http://www.timeshighereducation.co.uk/story.asp?storyCode=109219§ioncode=26> accessed 9 July 2010

〔訳者解題〕

本稿は、平成 21 年度の学習開発学講座客員教授であったデイヴィッド・ターナー (David Turner) 氏の “Initial Teacher Education and Training in England” の全訳である。ターナー教授の滞在は、平成 21 (2009) 年 8 月 1 日から平成 22 (2010) 年 7 月 31 日までの 1 年間であった。滞在は平成 22 年度に 4 ヶ月ほどかかっており、平成 22 年度の教育学研究科リサーチオフィス共同研究との絡みで、筆者は、イギリスの教員養成の現状についての小さな報告を彼に依頼した。本論考は、それに答えて執筆されたものである。ちなみに、ターナー氏の専門は比較教育学である。

ターナー氏は、まず 1960 年代以降のイギリスにおける教員養成システムの変遷を歴史的に振り返っている。それは、ターナー氏自身の経歴とも重なっている。ターナー氏は、ケンブリッジ大学で学び、1972 年に学士 (工学) を取得している。すぐにパーキング・アビー中等学校 (コンプリヘンシヴ・スクール) の物理の教員となるが、同時にイースト・ロンドン工科大学 (Polytechnic) の PGCE に入学している。ターナー氏自身が、本稿で問題になっている教員免許取得コース (PGCE) の体験者なのである。ターナー氏の教員免許は、1975 年にロンドン大学から授与されている。

日本で言えば、大学の工学部を出て工学の学士号を取得した中等学校の理科の教員である。学士号を有するだけで教壇に立つことができるのであるが、正式な教員資格取得のためには PGCE が 1960 年代後半に義務化され、ターナー氏はその経験者である。それは同時に、教員という職業が学士号を取得した人が就く職業となっていくときであり、それによって教職が大学における学問と明確に結び付けられたのであった。形の上では、日本では、戦後の新制大学の誕生時に、学士号を前提にした大学での教員養成は出発している。ヨーロッパにおいては、歴史的に見て、教員の社会的地位は高くなかったことを、この事情は示しているだろう。

1970 年代に一般的だった古いジョークの話が出てくるが、それはおそらく、ターナー氏自身が経験したことなのだろう。大学で学んだ理論は全く役に立たないからすっかり忘れてしまえというのであるから、いわゆる理論と実践の乖離と軋轢の問題と見ることができるのであるが、これはむしろ、「イギリスの教師の職業意識に根強く存在する専門職意識と教育実践への信念」(山崎洋子「現代イギリスの教員養成における動向と特質—学校基盤/パートナーシップ/校長のリーダーシップ/教職の専門性—」『鳴門教育大学学校教育実践センター紀要』19, 53-63, 2004 年)によっ

て形成されてきたイギリスの教員文化の特性と見るべきだろう。教員の専門性は学校においてこそ形成されるという認識は、或る意味では正しい。山崎が指摘するように、そうした教員文化を醸成する学校教育にいかにか国家は関与しうのかという問題に新しい形で直面しているのが、現在のイギリスの状況なのである。

教員養成の現状についてのターナー氏の見解は、ネガティブである。学校を基盤にした PGCE は、ますます大学から離脱する方向にある。学士号を保証するためだけの大学教育と学校現場での実践的スキルの習練という形に向かう中で、大学が担うべき「教育をめぐる教養と理論」は全くの壊滅状態にあると、ターナー氏は嘆く。その嘆きが、ターナー氏関わってきた教育学という学問を擁護するだけの問題意識から来るのであれば、意味はない。むしろ、木塚や木原が指摘するような「反省的実践家の養成」としての教員養成（木塚雅貴「イングランドにおける教員養成の事例研究—実情・特徴・課題の分析に基づく日本の教員養成への示唆—」『北海道教育大学紀要』第52巻第2号、2007年、55-57頁、木原成一郎「イギリスの「学校を基盤にした教員養成」(a school-based initial teacher training)におけるメンターとしての学校教員の役割—小学校の体育授業を中心に—」『広島大学学校教育学部紀要(第1部)』第22巻、2000年、59-70頁)という視点から見る事ができる、「反省」を導く実践と切り結ぶ「理論(学問)」の空洞化という状況に対する危機感と捉えるべきであろう。

PGCE 自体も変化しているようである。ターナー氏による回想によれば、ターナー氏は PGCE で学んでいるときに、比較教育学の碩学ブライアン・ホームズ(Brian Holmes) 教授と出会ったことが、教育学専攻を目指すきっかけになったという。工学を学び中等学校の理科の教員となった現職教員を、教育学という学問研究へと誘う大きなきっかけを、当時の PGCE は与えた可能性があるのである(ターナー(樋口聡訳)「教育理解のための基本原理—教育の理論と実践の関わり—の視点から—」『学習開発学研究』第3号、2010年、29-36頁)。

2010年5月の政権交代による変化も踏まえて記述された本稿は、中等学校教員の経験もあり、自ら PCGE の経験者である教育学の研究者が、イギリスの教育行政のただなかにおいて自分の経験を反省しつつ簡潔に綴った小論文ということになるだろう。問題提起の域にとどまる反面、当事者による声としての生々しさを感じることができる。この論考を読むことから、われわれは何を学ぶことができるだろうか。教員資格の実質的意味(教員の資質・能力育成)と社会的意味(国

家資格)の接合の問題、training(訓練)から education(教育)へという教員養成の流れへの反動の傾向への注意喚起、学校で醸成される教員文化の特性、反省的実践家としての教員の育成、などさまざまあるだろう。訳者は、ターナー氏の嘆きに共感しつつ、理論と実践を結び付けるという従来の発想を越えて、実践とからだ理論の生成の必要性の主張を、この論考から学ぶ最大のことと考えたい。それこそが、反省的実践家の「反省」とは何かを考えることにつながるし、学士課程を越えた大学院レベルの教員養成を構想する鍵ともなるだろう。

解題の最後に、NPO 法人の博多織技能開発養成学校(博多織デベロップメントカレッジ)に言及したい。博多織デベロップメントカレッジは、760余年の歴史を持つ博多織を継承し、新しい博多織の創造と世界への発信を担う人材を養成する2年課程の専門学校である。筆者は、博多にあるこの学校を訪問する機会があった。その学校案内によれば、カリキュラムは、「知性・感性」「技術」「発信力」の3つの柱からなっている。博多織職人の養成ということからすれば、染織や織物の技法を訓練する「技術」の内容が容易に思い浮かぶが、商品開発、マーケティング、ベンチャービジネスの講座などからなる「発信力」も重要な柱の一つになっているし、注目すべきは「知性・感性」と名付けられたカリキュラムに、伝統工芸講座、歴史芸能講座、生活文化講座、デザイン講座、カラーコーディネイト講座、ファッション講座、そして芸術鑑賞までもが含まれていることである。

職人(専門職)を養成するのであれば、技能の実践の場で習練を積むことこそが求められるのではないのか。博多織デベロップメントカレッジは、そうは考えていない。博多織とは直接関わらないのではないかと思われる日本の古典芸能について学び、ひとの道・こころの道の修養として座禅を体験することなどもまた、博多織の専門職の養成にとって重要なことだという見識を持っているのである。もちろん、職人として歩き始めた後は、博多織文化とでも言うべき実践の場で、その人は職人としての力量を高めていくであろう。しかし、そのキャリアの出発点に位置するカレッジにおいては、博多織をめぐるさまざまな学問を学び感性を豊かにするきっかけを持つことが、その養成プログラムの骨格を成しているのである。教員養成についても、この博多織デベロップメントカレッジのカリキュラムから学ぶことは多々あるのではないか。教員養成におけるターナー氏の「学問」への思いは、それに通じると言うことができるだろう。