

スコットランドの教員教育をめぐる研究と考察 ～日本の教員教育改革への示唆を求めて～

ひさむら けん
久村 研

〈要 旨〉

教員教育改革は、日本の教育改革における喫緊の課題の1つである。教員免許更新制導入、教員組織の改編などを含む改正教育法3法が成立し、順次施行されている。しかし、法律は成立しているが、実際の運用には課題が山積しているというのが現状である。教員教育において、世界でも先導的なスコットランドの教員教育システムを調査し、その内容を明らかにすることは、日本の課題解決への手掛かりとなる。スコットランドでは、およそ50年の歴史を持つ総合教職者会議が教員教育の中枢を担い、教員教育に関する4種の基準を開発、維持、向上させ、教員の養成、研修、実践、評価を支援、指導している。教員養成大学は、教育委員会、学校と連携して、養成段階から教員研修にいたる教歴全体にわたり、教師の成長に関わっている。教員教育における基準化や情報公開が立ち遅れている日本にとって、スコットランドの教員教育は示唆に富むものである。

〈キーワード〉

教員教育改革 教員免許更新制 総合教職者会議 (GTCS) 教員教育の基準 教員養成
教員研修 教員評価 大学・教育委員会・学校の連携 基準化 情報公開

I 背景

1. 日本における最近の教育改革の流れと課題

中央教育審議会(中教審)によって教員免許更新制の導入が答申されたのは、2006年7月11日のことである。その1年後の2007年6月20日には、安倍内閣の下、免許更新制を含む改正教育関連3法が、異例とも思えるスピードで成立した。改正教員免許法は、「その時々で教員として必要な資質能力が保持されるよう、定期的に最新の知識技能の修得を図り、教員が自信と誇りを持って教壇に立ち、社会の尊敬と信頼を得ることを目指す」ことを目的として、2点の枠組のみを規定し、別途運用面での概要が示された。すなわち、

- ・免許を終身制から 10 年の有効期限付きに変更
- ・有効期間満了前の 2 年間で計 30 時間以上の更新講習を受講

であり、更新講習の概要は、

- ・対象者：現職教員、採用内定者、非常勤待機者など
- ・講習実施者：教職課程認定大学や地方教育委員会が文科省の認定を受けて実施
- ・講習内容：子ども理解、学級経営、教科指導などで計 30 時間以上
- ・受講方法：大学などの受講先は自由選択。僻地勤務者には通信教育なども
- ・修了認定：講座ごとに試験。全講座の修了認定を受ければ免許更新

というものである。

同時に、改正学校教育法に「副校長」「主幹教諭」「指導教諭」などの設置が盛り込まれた。これは、校長と教頭という少数の管理職のもとに大半の教員がいる「なべぶた型」の学校組織が、ピラミッド型に転換する契機になることを意味する。しかし、これらの法律は枠組みだけであり、具体的な運用方針は明示されていない。例えば、「教員としての資質能力」とはどのような能力を指しているのか。「最新の知識技能」の分野の特定はできないのか。更新講習の具体的な内容はどのようなもので、修了・認定基準は公開されるのか。主幹教員や指導教員はどのような基準で任命され、職務や報酬はどうなるのか。教員評価に客観的な基準が導入されるのか、等々運用面で課題が山積している。

こうした状況下で、2008 年度には試行講習が認定大学によって実施され、2009 年度には施行される運びとなる。

2. 研究の背景

筆者が所属する大学英語教育学会（JACET）教育問題研究会（JACET 教問研）では、英語教員の養成・研修・評価について過去数年にわたり研究してきたが、2006 年の中教審答申を受けて、教員全般の養成・研修・評価・免許制度の統合的な研究の必要性を認識した。そこで、2006 年 10 月～12 月にかけて、関西以北の小・中・高の教員 702 名を対象に、中教審答申内容に基づいたアンケート試行調査を実施した（JACET 教問研 2007）。2007 年度には、早稲田大学から申請した上記研究内容に関する科研費（基盤研究 B）が採択され、改正教育 3 法成立後の 9 月に、アメリカ（カリフォルニア、マサチューセッツ）、カナダ（ケベック、オンタリオ）に調査チームを派遣した（筆者はカナダ・チームに所属）。10 月～12 月にかけては、前年度の試行調査を基に、全国調査を実施し、すべての都道府県の教員から回答（2897 通）を得た（JACET 教問研 2008）。さらに、2008 年 2 月～3 月に、全米教職課程認定大学連合の 60 回大会とイングランドにチームを派遣した（筆者は前者に参加）。

2008 年度前期に、筆者は幸運にも大学からサバティカルを許可された。上述の研究の

流れの中で、調査の必要性を感じていたスコットランド、台湾、ニュージーランドへの訪問調査が、サバティカルによって実現する運びとなった。ここで改めて、大学当局に謝意を表したい。本稿では、その中でも世界で先導的な教員教育を実施しているスコットランドに関する調査結果を報告し、日本の現状を踏まえた考察を試みる。

Ⅱ 研究の目的と方法

1. 研究の目的

世界でも先導的・先進的と言われるスコットランドの教員教育システムを調査し、日本の教員教育改革への示唆を探ることが本稿の目的である。そのために、まずスコットランドの教員教育に関する以下の項目を明らかにする。

- ・教員教育行政・管理・運営システム
- ・教員教育の基準とそのプロセス
- ・教員養成段階の教育理念、指導体制など
- ・新任（見習い）教員の研修と評価
- ・現職教員の研修と評価

次に、日本の教員教育改革への提言として、次の3点に絞って考察する。

- ・日本の教員教育制度の欠落部分－基準と情報公開
- ・教員教育における大学の役割
- ・教員教育の独立専門機関

2. 研究の方法

訪問機関および個人への調査方法は、基本的に、ウェブサイトによる資料収集⇒質問事項の作成⇒Eメールによる質問事項の送信⇒訪問聞き取り調査⇒提供された資料での確認⇒未確認事項に関するEメールによる確認、というプロセスをとった。主な訪問調査機関は、拠点となったスターリング大学、教員教育中枢機関である総合教職者会議（田口2006）、言語教育の中核機関であるスコットランド言語情報センターである。スターリング大学では、教育学部長をはじめ、数名の研究者と個人面談の形で聞き取り調査を行った。総合教職者会議の訪問の際には、理事長はじめ主に3名の専門担当官と会議形式で2時間半の質疑応答を行った。また、スコットランド言語情報センターに関しては、前センター長である名誉教授と2回面談し、情報を収集した。

Ⅲ スコットランドの教員教育

1. 教員教育行政の主要機関

1.1. 教員教育管理運営機関

教員教育の行政・管理に責任を負っているスコットランドの主要な機関は、教育局、総合教職者会議、および地方教育委員会である。この中で、スコットランドにおける教員教育の中核機関は総合教職者会議である。

1.1.1. 総合教職者会議 (General Teaching Council for Scotland: GTCS)

1965年の教職者会議法に基づき、世界で始めて設立された教職関係者による自主管理団体である。その役割は法に明記され、スコットランドの教育水準の維持・発展を保証することにある。公立の就学前教育、初等・中等教育、特殊教育の教員は、GTCSへの登録者であることが就任の要件とされ、現在8万人以上の登録(有資格)教員の会費によって運営されている。

(1) GTCSの責務

- ・スコットランドの公立学校で教える教員の登録制を維持すること
- ・教員養成課程を評価・認定すること
- ・登録教員基準の獲得を目指す見習い(新任)教員を支援し指導すること
- ・優秀教員基準と校長職基準を維持し向上させること
- ・教員の継続的研修と専門性審査に関して、スコットランド政府に提言すること
- ・教員の供給に関して、スコットランド政府に提言すること
- ・専門能力欠如等の理由で、教員登録の拒否または取り消しを決定すること

(2) GTCS活動の主な目的

GTCSは教育局、地方教育委員会、大学、学校などと緊密な連携をとりながら、教育と教員の質の向上、教員の専門基準の維持・向上、スコットランドの教育の代弁者としての役割、子どもと青年たちの保護などを主な活動の目的としている。

(3) GTCSの運営

GTCSは政府部外の独立機関である。評議委員は、組織の役割を効果的かつ効率的に遂行するため、50人の委員によって運営されている。そのうち26人は各学校レベルから選挙で選ばれた登録教員で、他に地方教育委員会代表、教育長、社会福祉士、高等教育機関代表、教会代表、私学協会代表(18名)、政府から指名された保護者、財界人、特殊教育関係者(6名)で構成されている。委員は4年に1度改選される。

(4) 教員に対する具体的支援

GTCSは4種の基準(2.1.参照)を策定・運用するとともに、教師の成長に向けた支援をさまざまな形で遂行している。例えば、学級経営や生徒指導に顕著な成果をあ

げた教員を認定する「専門認定」(5年間有効)、他教科や初等・中等にまたがる教員資格登録を得る機会などを提供する「専門登録」をはじめ、研究支援、広報・啓蒙活動、教員および専門機関との連携、国際的な連携などを遂行している。(GTCS 2008a)

1.1.2. 教育局 (Scottish Executive Education Department: SEED)

ブレア政権の分権政策に基づき、1999年にスコットランド行政府内に設置された。教育、観光、文化、スポーツなどの振興を任務とし、スコットランドの教育政策の推進、教育委員会への予算の配分、教育課程の策定などを行う。

1.1.3. 地方教育委員会 (Local Authorities)

32の教育委員会は所轄のすべての学校に対して、教育基盤の整備、教育局から配分された予算の管理・運営、学校運営と教育課程の監督、教員の採用と指導・研修、など総合的な責任を担う。教員の採用・指導・研修に関しては、GTCS、大学、学校と連携して遂行する。特に、個別の学校で登録教員を目指している見習い教員に対する評価水準を確保するために、各教育委員会には見習い教員担当官を一人おいて、GTCSの担当官と連携を図っている (Clarke 2008)。

1.2. 教育監査・評価機関

1.2.1. 勅任教育視学官 (Her Majesty Inspectorate of Education: HMIE)

2001年にSEEDから切り離され、行政府直属の機関となった。毎年、順次、公立・私立の就学前教育機関、初等・中等学校、特殊学校、社会教育施設、大学などの教育の質を査察し評価報告書を出している。初等学校については2009年、中等学校については2008年までにはすべての査察を終了する予定で、その後は6年に1度程度の割合で査察を行うとしている。また、地方教育委員会の教育機能や教員教育を査察するとともに、共同して子どもに対する教育の質を評価する (HMIE 2008)。

1.2.2. 高等教育審査評価機構 (Quality Assurance Agency for Higher Education: QAA)

1997年に創設され、大学およびその他の高等教育機関からの出資によって運営されている独立機関であり、公共の利益のために高等教育の資格基準を守り、高等教育の質の向上を促すことを使命としている。この使命を果たすため、高等教育機関と協力して、学術的な基準と質を策定し、その基準に対する評価を行い、報告書を出している。教員教育に関しては、教員養成基準を審査、認定している (QAA 2008)。

2. 教員教育の基準とプロセス

スコットランドでは、GTCSの主導の下、各段階の教員教育の基準が整備され、それぞれの基準を基に、教員養成から教員研修のプロセスと評価が設計されている。

2.1. 教員教育の基準

GTCSは、教員養成段階から管理職にいたる4本の基準を用意して、それぞれのレベルで教員の成長を目指す継続的な教員研修制度を確立している。教員養成基準、正規教員登録基準、優秀教員基準、校長職基準で、そのうち「中核となる基準は、正規教員登録基準である」(Hamilton 2008)。従って本項では、正規登録基準および教員養成基準の設定の目的、理念とともに教員の資質能力基準を概観する。

2.1.1. 正規教員登録基準 (Standard for Full Registration: SFR)

GTCSの理事長Maclverによると、SFRはじめすべての基準は委員会の合議によって作成されたということである。アンケートやインタビューを含む調査は行わなかったが、策定委員会には、現評議委員会と同様に、各学校レベルから選出された26名の現職教員が含まれているので、教育現場の意見は十分に反映されているという。また、基準は絶えず審議・評価され、時代のニーズに沿うよう改訂され続けるという。

(1) SFRの主な目的

SFRは、GTCSに登録されることを目指す教員に求められる基準を示したものであり、次の3項目を満たす目的で策定された。

- ・見習い期間に新任教員が身につけるべき専門的な資質能力の明確かつ簡潔な記述
- ・GTCSの登録教員としてふさわしい、信頼できる、一貫した判断を下す根拠となる専門基準
- ・すべての教員に当てはまる基本的な専門基準

(2) SFRの理念と構成

SFRは、単に教員の専門基準を明示しているだけではない。上述の目的でも明らかのように、見習い教員が登録教員になるための達成目標、および、彼らを指導、助言、評価する教員の判断基準となる。同時に、成長のための教員研修の指針としても位置づけられている。この基準の基盤となる理念は、次の相互に関連する3つの領域である(カッコ内は専門基準の分野を表す)。

- ・専門知識と理解(教育課程/教育システムと教職の責任/教育の原則と展望)
- ・専門技術と能力(教授と学習/学級経営・管理/学習者評価/内省と意思伝達力)
- ・専門家としての価値観と個人的献身

この3つの領域の下に、23項目の専門基準(standards)が分類され、それぞれの基準に2～8の下位項目が専門実践の例示として箇条書きに記述されている。(GTCS 2006a)

2.1.2. 教員養成基準 (Standard for Initial Teacher Education: SITE)

SITEは、教員養成の最終段階で、教職課程履修学生が身につけるべき資質能力を定義したものである。つまり、教員になるための第1段階の基準で、この課程の修了認定を受けた学生は、GTCSに仮登録され、1年間の見習い期間を経て正規教員として

GTCS に登録される。

(1) SITE の設定の枠組み

SITE に記載されている基準項目（ベンチマーク）の枠組み設定は、高等教育審査評価機構（QAA）の基準に沿って策定されているが、同時に次の観点にも考慮が払われている。

- ・ 学術的、実践的要素を含む専門性
- ・ GTCS による（大学教職課程の）認定・評価手続き
- ・ 学校による（実習生等の）評価
- ・ 継続的教員研修（CPD）の枠組み
- ・ 他の基準との整合性
- ・ 大学と教育委員会および学校との継続的、発展的連携、など

(2) SITE の構成とレベル

大枠、つまり3つの領域とその下位項目は、SFR と同じである。SFR では、それぞれの領域の下に、「専門基準」と「専門実践の例示」としてベンチマークが記載されているが、SITE では、それぞれ「基準の要素」「もとめられる特性」としている。つまり、教職課程の最終段階で求められる資質能力基準としての SITE は、教員としての閾値を示したものである。（GTCS 2006b, GTCS 2006c）

2.2. 教員教育のプロセス

教員養成段階から、教員教育のプロセスが始まり、教歴が終了する（定年 60 歳）まで、公的および自己研修が継続するという考え方が基本となって基準とシステムが作られている。また、研修はあくまで自己の教育力の向上を目指すものであり、校長職基準を除いて、原則として昇進や昇給とは別物であると考えられている。

教員教育のプロセスは、教員養成基準に基づく教職課程修了後、GTCS に仮登録され、1 年間の見習い教員を経て、GTCS の登録教員となる。その後、研修を積んで修士号を取得し、最低 5 年が経過した段階で、優秀教員基準に照らしてふさわしい成果をあげていれば、大学、教育委員会の推薦を受け、GTCS による審査によって優秀教員と認定される。優秀教員の認定を受けても、さらに教育力を維持・向上する努力を続けることになる。優秀教員はじめ経験豊富な教員は、自発的に見習い教員を指導することが奨励されている。新任教員指導を含め、特定分野の指導力・教育力に優れた者に対して専門性を認定する制度（専門認定）、追加資格を取得すると専門登録される制度（専門登録）などもある。また、すべての教員は、毎年研修の記録（ポートフォリオ）と自己評価表を作成し、校長による評価を受け、教育委員会に報告される。（GTCS 2006a, Whewell 2008）

優秀教員や指導教員には特別な報奨制度、あるいは昇進、昇給制度はない（ただし、

校長の裁量に任された予算を使うことはできるようである－ MacIver 2008)。学校の管理職は、校長、副校長、主幹教員の 3 職であるが、研修の成果をあげたからといってこのいずれかの職に昇進するというでもない。ただし、優秀教員が主幹教員を飛び越えいきなり副校長になった例はある。逆に、きわめて稀だが、優秀教員と認定された教員が、校長から指導力不足の烙印を押された例もあるので、大学では評価を厳しくしているそうである (Fox 2008)。

3. 教員養成

高等教育機関のすべての教職課程は、1993 年の教職員法に基づきスコットランド政府の認可が必要となった。現在では「スコットランド教員養成課程の指針 (Guidelines for Initial Teacher Education Courses in Scotland: GITEC)」(SEED 2006) に基づいて、初等・中等教育教員養成課程が編成される。本項では、主に GITEC の記述と、聞き取り調査の結果に基づいてスコットランドの教員養成の概要を紹介する。

3.1. 教員養成の体制

教員養成課程は、学校および教育委員会と連携関係にある大学によって提供される。この 3 者と、GTCS および教育局 (SEED) は、連携内容の質を絶えず評価する。しかし、現実にはこの体制の維持に課題が生じているようである。詳しくは後述する (6. 指摘された課題参照)

スターリング大学では、教員は研究 (academic) と実践 (non-academic) の 2 つの職能に分かれる。Academic は二分される。研究と教育の両方を担当する専任教員 (lecturing staff) と教育担当の専任教員である (teaching fellows)。前者は研究業績が重んじられ、年 1 回審査を受ける。研究が不満足の場合は、teaching fellow (staff) に降格されたり、場合によっては職を失うこともある。大学の教員は競争が激しいので、審査委員会の審査は厳しく行われる。後者の研究の主体は教授法に限られる。Non-academic は主に小・中・高の現職教員で、非常勤である (teacher fellows)。Teaching fellow の下で、教員養成や現職研修を担当する。大学の評価は 4 年に 1 度で、研究の量と質によって順位付けが行われる。(Edwards 2008, Johnstone 2008)

3.2. 教員養成の理念と大学の役割

すでに述べたが、教員養成課程は継続的教員研修 (CPD) の第 1 段階である。この段階で、教職のプロとしての意識と CPD のノウハウの基礎を学ぶことになる。教育は教員養成基準 (SITE) に従って行われるが、「SITE はあくまで骨格である。学生たちは SITE を読んでも具体的には理解できない。大学では SITE に血肉をつける教育をしている」(Allan 2008)。

教職課程修了後は、GTCS に仮登録され、見習い教員を経て登録教員になるわけだが、スターリング大学では、登録教員を対象にした追加資格のための CPD 講座も開設している。大学は、教員の養成から成長、自律にいたる過程に関わっているのである。

3.3. 教職課程履修要件

教職課程を履修する学生を選抜する際、学生の経験や興味関心などとともに、教師に求められる適性が審査される。大学側と教育委員会／学校側双方の委員で構成される面接試験に合格して初めて履修が許可される。パートタイムや遠隔地学習の機会も提供されている。

3.4. 主な教員資格と教育実習

3.4.1. 教員資格（学士）(Teacher Qualification: TQ)

初等・中等教育の教員資格を取得するためには、基本的にフルタイムで4年間、パートタイムで4年に相当する年月がかかる。教育学士取得コースでは、最低30週の実習が必須で、その半数以上は3～4年生で行われる。一方、学士と教員資格を別々に出すコース（中学校教員の場合は、フルタイムで3年半）では、実習は18週以上と定められている。

3.4.2. 大学卒教員資格 (Professional Graduate Diploma in Education: PGDE)

フルタイムで最低36週、パートタイムで36週に相当する年月を必要とする。そのうち少なくとも半分の18週の実習が必要である。(GTCS 2006d)

3.4.3. 教育実習評価

スターリング大学では、教育実習を3期に分けて課している。そのうち、「実習2」と「実習3」および実習の課題について触れておく。

(1) 「実習2」：3年春に5週間行われる。実習の期間、大学担当教員 (tutor) は週に1～2回実習校を訪問し、適宜指導をする。評価表は、大学、学校、教育委員会のスタッフで構成された委員会で作成され、教員養成基準 (SITE) の3つの領域からの7項目と総合評価の8項目で構成されている。いずれも合格か不合格かで判断されるが、その下欄に、次の段階に進むためのコメントがつく。最後に学生による自己評価表があり、総合評価で合格の場合、この実習で進歩した点、および、今後身につけるべき観点について、意見を書かせる。一方、総合評価で不合格の場合には、追加実習が課されることになるが、その際自分が改善すべき点について記述するように促されている。学校による実習生の評価は、大学の判断と対等に重視される。(University of Stirling 2008a)

(2) 「実習3」：4年の春に10週間行われる。評価表の構成は、3領域それぞれの評価と総合評価から成る。3つの領域の評価は、

□注意を要す □能力あり □優秀

の3段階である。「注意を要す」の評価は、合格レベルに達していないことを意味する。コメントには、必要な追加実習や学習の分野が具体的に tutor によって記載される。「能力あり」と「優秀」は合格で、特に「優秀」の評価は、あらゆる場面で統制が取れ、柔軟に対応でき、サポートを必要としない程卓越した極少数の学生に与えられる。総合評価も3段階評価である。

□見習い（新任）教育段階への推薦

□見習い（新任）教育段階への推薦以前

□優秀学生として推薦(3領域とも「優秀」の評価)

最後に、評価を受けた後の学生の自己評価記載欄がある。(University of Stirling 2008b)

(3) 課題：Bruce (2008)によると、実習評価表のフォーマットは大学によってまちまちであるという。評価のポイントは、いずれも SITE に基づいてはいるが、実習生を受け入れる学校にとって煩雑なので、統一する必要があると指摘していた。

4. 見習い（新任）教員教育

新任教員教育は、登録教員基準（SFR）と新任教員教育計画（the Teacher Induction Scheme: TIS）によって枠組みが規定されている。大学で教員資格を認定され、GTCS に仮登録された見習い（新任）が TIS に従って研修を行うと、190 日で修了する。別ルートで研修を受けると 270 日を要する。雇用形態は 1 年間の契約で、給料は他の職種の初任給に匹敵する額が保障されている。(GTCS 2008b)

4.1. TIS に見る新任教員教育の理念

TIS は、授業、指導教員による授業観察、指導教員との面談、研修経験の 4 領域で構成される。この 4 領域をカバーするための指針として、「(効果的な新任教育の) 基本的特性」6 項目、「(新任教育を行う学校の) 想定される特性」7 項目が示され、それぞれに下位項目が列挙されている。たとえば、全授業時数の 70% は生徒との接触、30%（専任教員の最大持ちコマ数の 20% に当たる）は研修時間とすること。新任教育を行う学校には、支援・指導するプログラムが設定され、経験豊富な登録教員がそろっていること。新任教員の自己評価に対するサポートと監督・評価の機能が整っていること、などが基本的特性の例で、これに下位項目を含めるときわめて厳密に設計されている。

4.2. 新任教育のプロセス

GTCS に仮登録された者は、研修を希望する教育学区を 5 つ書いて教育局に申し込

む。教育局と GTCS は協力して、彼らを振り分けるが、必ずしも希望通りにはいかない。2008/2009 年度の場合、3700 人もの新任教員がいたので、変更希望に応じるのは困難であったようである (The Scottish Government/GTCS 2008)。新任教育の配属先が決まると、教育のプロセスが始まる。8 月～12 月、1 月～12 月の 2 期制で指導が行われる。指導教員との面談各 12 回、研究授業 4～5 回(指導教員以外の第 3 者も参観)、評価会議(新任、指導教員、第 3 者、校長)が各 1 回行われる。評価会議には研修ポートフォリオと自己評価表の提出が課せられる。前期は、中間評価表が GTCS に提出され、進歩に懸念がある場合には、教育委員会と GTCS の担当官に連絡・相談する。後期には、GTCS に最終評価表が提出される。研修期間の延長または仮登録抹消の場合は、6 月 10 日までに教育委員会と GTCS の担当官に相談する。その後、専門基準委員会で議論される。最終評価合格の場合は、GTCS に正規教員として登録される。

4.3. 新任教員の自己評価のプロセスと指導教員の役割

4.3.1. 新任教員の自己評価のプロセス

自己評価による内省は教員研修の技術として重視され、新任研修でその方法を身につけるよう期待されている。自己評価プロセスのモデルは次のように設定されている。

- ・分析する：学習者、教育環境にふさわしい学習・教授法の選択
- ・特定する：学習・教授内容とその達成目標の設定
- ・計画する：学習開始項目とその展開・チェック方法
- ・実行する：指導教員や同僚と協調し、その助言を取り入れながら教授・学習内容を記録する
- ・再検討する：実践した事柄を振り返る
- ・評価する：学びと記録によって次の段階を明確にする

4.3.2. 指導教員の役割

新任教員を指導する観点を次のように設定している。

(1) 話し合いを通して、次の点を確認させる

- ・学びの内容
- ・学びを立証する方法
- ・学びが日々の授業に与えた影響

(2) ‘SMART’ を研修の目標・行動として設定できるようにする

SMART とは：

Specific (なすべきことを具体的に述べる)

Measurable (質的にも量的にも測定可能である)

Achievable (個人的能力と利用可能な資料で達成可能である)

Relevant（個人と学校に関わりがある）

Timebound（限られた時間内で達成できる）（GTCS 2007a）

5. 教員研修と教員評価

5.1. 継続的教員研修（CPD）の枠組み

スコットランドでは、CPDが強調されていることはこれまで繰り返し述べてきたとおりである。CPDの目的は、教員が全教歴を通じて、最新の知識や技能を維持・向上させ、教育の質を高めることにある。その目的を達成するためのCPD活動や機会はさまざまな形態で提供されている。ここでは、教員の研修努力のインセンティブとなる、優秀教員制度、および、専門認定、専門登録について概観する。

5.1.1. 優秀教員（Chartered Teacher: CT）

(1) CTの認定方法

登録教員になってから5年以上の自己評価実績を前提に、CTとして認定されるルートは2つある。1つは、先に述べたように、大学での修士号取得であり、もう1つは業績による認定ルートである。これは、当該教育委員会の支援を受けて、優秀教員基準に沿って作成した研修ポートフォリオや意見を、GTCSに認められた審査機関に提出する方法である。

(2) CT養成プログラムの目的

「実践的な教室での指導技術の向上」、「教室での指導実践者としての役割の向上」、「同僚に対する教室指導の専門技術と支援」の3要素で構成されている。

(3) CT基準と想定されるCTの特性

CT基準の主要な構成要素は、「専門的価値観と個人的献身」、「専門知識とその理解」、「専門的・個人的適性」、「専門的行動」の4つで、それぞれ下位にベンチマークが設定されている。このうち専門的行動が円の中心に位置付けられ、他の3要素が円周に並んで、それぞれ矢印によって専門的行動と相互補完的關係にあることが図式化されている。

一方、CTの特性は、「批判的自己評価と自己開発」、「教室学習推進の有効性」、「教育的、社会的価値意識」、「協調性と影響力」と想定されている。（GTCS 2006e）

5.1.2 専門認定

教育課程、教科指導、特定分野の指導、新任教員指導などのさまざまな分野で、指導力・教育力が評価されたことをGTCSによって認定される制度で、認定証は5年間の有効期限がある。5年が過ぎてもさらに保持したい場合には、当該分野に対する意欲、実践力の向上、同僚との協調など、それまでの実績を示さなければならない。

5.1.3. 専門登録

すでに教員として登録されている資格以外に、CPDによって別の資格を獲得して、GTCSに追加登録されることである。たとえば、他教科の資格、異なる学校種の資格（小学校教員が中学教員の、またはその逆の資格）、高度な学問分野（社会学、哲学、心理学）の資格などである。（GTCS 2007b）

5.2. 研修機関

CPDを提供する機関は国に登録され、プログラムがGTCSに認定されてから政府の承認を得なければならない。教育委員会、高等教育機関をはじめ、私的研修機関や教育コンサルタントなどである。その中には、定年退職した元校長やベテラン教師などの私塾も含まれているそうである。大学には、修士号取得、追加資格、ITCを利用するコースなどがある。また、学校をベースとした研修は、協働授業、研究授業、公開授業などで、学校内外の同僚との研究会などは放課後行う。教員は課外活動を指導する義務はないので、この種の研修は放課後を利用して行うのが普通のようなのである。（Bruce）

5.3. 教員評価

5.3.1. 研修評価

教員は研修機会を活用した場合、ポートフォリオに記録を残しておく。この記録に基づいて、年度末に、主に校長によって評価を受ける。学校査察の際には、校長による教員の研修評価は重要なポイントとなる。評価の観点は、登録教員基準とCPD活動を基本としている。また、登録教員の「専門性と行動の規範」が整備され、教員は学校の内外で起こる出来事に関して判断を下すとき、その規範に留意するよう求められている。（Hamilton、GTCS 2006c、GTCS 2008c）

5.3.2. 指導力不足教員

「教員の能力に関する実践規範」（GTCS 2002）によると、指導力不足教員に対する指導は4段階で設定されている。指導力不足は、登録教員基準の3領域とその下位項目をベンチマークとして判断される。

まず、指導力不足教員は2種類に分類される。「短期指導力不足」と「長期指導力不足」で、それぞれ2段階が設定されている。

(1) 短期指導力不足

教員が抱えている問題を初期の段階で発見し、短期間で解消されるよう指導を行う。第1段階の「非公式段階」では、校長など管理職の指導ではなく、年長の教員、教育研究会や学会の代表などによる指導がある。指導期間は状況によるが、適当な時期を見て評価が行われる。問題点が改善されていれば、この段階で指導は終了する。不完

全な場合は、校長に文書で報告され、校長の判断で次の指導段階に進むかどうかが決
定される。

第2段階は「支援段階」と呼ばれる。第1段階と同様、年長の教員などの指導を受
けるよう促されるが、校長との面談が必要である。校長に改善点を指摘され、それ
に基づき改善計画を提出する。当該教員からのまともな要望については充分考慮が払わ
れ、校長から支援体制、研修機会、指導の期限について指示される。最終的に、改善
が見られればこの段階は終了するが、そうでない場合には、懲戒段階に進むことを通
告され、第3・4段階に伴う法的権利および契約で保証された権利についての助言を受
ける。

(2) 長期指導力不足

第3段階から、雇用者（教育委員会）による「公式な懲戒段階」となる。校長は、
登録教員基準に照らした具体的な欠陥点、教員に提供した支援体制と研修機会、第1・2
段階で要した時間、支援段階以前と以後の状況を詳しく文書に記述し、当局に提出する。
当局はこの報告書を基に、懲戒の手順と、最終的にGTCSに報告するかどうかを検討
する。

第4段階は、「GTCSへの委託」である。この段階でGTCSは懲戒段階における報
告を受け、規則に従い、当該教員の登録を取り消すか、辞職を勧告することになる。

6. 指摘された課題

Hamiltonは、筆者がスコットランドにおける教員教育の課題を質したところ、即座に
次の4点を指摘した。

- ・大学と教育委員会／学校との連携
- ・教員の女性化（男性教員不足）
- ・エスニック・グループ出身教員の不足
- ・遠隔地での優良教員の不足

以上のうち、第3、1項目について順に説明を加えておこう。

6.1. エスニック・グループ出身教員の不足

近い将来、日本でも起こりうる課題である。移民として定住しているエスニックの子
どもたちには、同じ文化圏出身の教員が学校にすることが望ましい。しかし、高等教育
を受けた後に、法律、医学、ビジネス、産業などの分野には進むが、教育に携わるエスニ
ック出身者は余りいないようである。スコットランドにはパキスタン系の移民が多いよ
うであるが、パキスタン人教師が圧倒的に不足している。彼らを教育の分野に導く政策が
必要であるという。

6.2. 大学と教育委員会／学校との連携

教員養成から CPD に至る過程で、最も重視している体制の 1 つが、変容しつつある。具体的に課題を抱えている Edwards によると、大学と教育委員会／学校との連携の弱体化は次のような原因があるという。

- ・学生の行動範囲の拡大：大学と連携関係を維持している地域以外で、教職につく例が増加している。新たな連携関係の構築や、新任指導・支援、研修などにかかる時間や費用は相当の負担である。
- ・ICT の発達：遠隔教育が可能になり、実習校の配置が地方に及び、地方教育委員会／学校とのパイプを作ることが経費の面でも課題である。
- ・個人的な人脈が崩れてきたこと

Ⅲ 考察 —日本の教員教育改革への示唆—

1. 日本の教員教育制度の欠落部分—基準と情報公開

1.1. 教育委員会汚職の教訓

本稿執筆中に、大分県教育委員会の教員採用や昇進試験にまつわる汚職事件が明るみに出た。政治や産業界における汚職とは、額においても規模においても比較にならないが、構図は同じである。便宜供与を目的とした贈収賄事件である。

この事件が象徴的に物語っているのは、教育界における基準の策定と情報公開の立ち遅れであろう。選考、評価、審査等の基準とその過程を公開していないことである。「平成 19 年度の文部科学省調査によると、教員採用の選考基準を公表している自治体（都道府県と政令市）は、全 64 のうち 20 で、3 分の 1 に満たず、大分県も含まれていない。大半が「教委の裁量」のベールに隠れているのが現状」（産経新聞 2008）である。

広く解釈すれば、この事件によって、日本の教員教育制度の欠陥が露呈したと見ることができる。教員養成段階から、採用、研修、評価、昇進などに至る一連の過程に、国、教育委員会、教員養成大学、学校、教員の各レベルにおいて、基準と情報公開が欠落し、そのためにそれぞれの説明責任が明らかにされていないということである。

基準という用語は「物事の基礎となるよりどころ。また、満たさねばならない一定の要件」（大辞泉）であり、その英語は standards で、“a level of quality that is normal or acceptable for a particular person or in a particular situation”（OALD）（特定の人にとってあるいは状況において正常あるいは受け入れ可能な一定レベルの質）という意味である。両者とも、基本的な要件や質を定義している点で共通している。つまり、基準は一定の要件や質を保証することであるから、それを公開することは当事者の説明責任（の一部）を果たすという属性を持つ。「選考基準を示すと、受験対策など合格に特化

した勉強をされてしまう」(東京都教委、産経新聞 2008) という発想は、現実的に響くが、基準の属性とは相容れない。あるいは、その程度の基準と試験内容だとすれば、教育委員会と合格者の説明責任は果たせないのではなかろうか。

日本では教育の分野に限らず、試験が基準の役割を果たしてきたと考えられる。いわゆる「キャリアベース」の雇用形態で、試験に合格すれば、一定の力量があると自他共に認められる。少なくとも教員の世界では、公に力を保証されるわけである。合格後は、内部規則に従い配属され、昇進や昇給も個人に付与される等級制度に基づいて行われる。新任時には、多少の研修期間はあるが、それを過ぎると、合格時の力量を保持しているか、あるいは、向上しているかのチェックは行われてこなかった。「一国一城の主」として、教室で君臨し、他者をシャットアウトするという状況が続いた。(英語) 教師についての実証的研究が少ない(金谷編 1995) のは、こうした状況の反映であり、この構図が教育界の閉鎖性の深層を形成していると推測することもできる。

1.2. 国際的な基準化への潮流と免許更新制の導入

OECD (2005) の世界 23 カ国の調査によれば、教員教育と研修、および、学校の教育を評価する統一した基準を設けるのは、国際的な潮流であるという。スコットランドはこの潮流の魁といえる。教員養成、教員登録、優秀教員、管理職(校長)の4本の基準が整備されている。つまり、養成、採用、研修、実践、評価、昇進に至る道筋を明示し、説明責任を明らかにしている。一方、日本には国レベルでの統一した基準は何一つ策定されていないか、少なくとも明示されていない。

例えば、教職課程の設置は、カリキュラムと教授陣が文科省の規定(これは基準とは異なる)に沿っていれば、認可されるのが通例である。履修者は必要な単位数を取得すれば自動的に教員免許が授与される。国レベルの基準がないので、免許取得者の能力はさまざまである。大学によって教職課程履修基準や単位認定基準などを設定しているところもあるが、その数は極めて少ない(JACET 教問研 2003)。こうして、教員免許状は垂れ流されている。口利きや縁故で、力量のない教員が誕生することは稀ではない。

教員免許更新制の導入は、この流れの歯止めになるかもしれない。これまで終身免許であったものが、10年に1度の更新によって、いわゆるペーパーティーチャーは激減するだろうし、せめて教員免許くらいは取っておきたい、という学生も減るであろう。しかし、この制度が有効に働くためには、基準化と情報公開が必須である。

免許更新制導入をめぐる中等学校の英語教員対象の全国調査(回答数 2897 通)によって、教員の資質能力基準の設定、免許更新の評価・審査基準を明示・公開すること、および、教員の職務を軽減することなどが大多数の教員によって支持された(JACET 教問研 2008)。免許更新制は、一種の教員評価制度と言える。評価制度ならば、必然的に評

価値基準を伴う。基準のない評価などは考えられない。この意味で、基準化を求める英語教師の声は当然の帰結である。逆に言えば、現実にはほとんど基準がないことを物語っている（久村／神保 2008）。

スコットランドの教員採用はポジションベースである。免許取得条件も厳しい。免許取得は比較的たやすいが、雇用はキャリアベースで、競争的である日本とは状況は異なる。しかし、教員教育に携わる行政や教育機関ばかりでなく、教師自身の説明責任を担保するうえでも、基準化と情報公開は避けられないであろう。スコットランドの基準は、この意味で示唆に富む。

2. 教員教育における大学の役割

2.1. 教師という専門職の地位を高める

教師が聖職と考えられていたのは遠い昔で、現在では「一介の」教師である。つまり、医者や弁護士と違って、その専門性は低く見積もられる。教職課程で単位を取得すれば誰でも免許が取れる、という事実がその根底にあるからかもしれない。例えば、小学校の英語教育導入で、英語ができる教員が不足している。それなら、英語ができる近隣の住人や、英語を使って仕事をして定年退職者を募ればいい、という話になる。教育の専門性を維持・向上すべき文科省でさえ、「英語に堪能な者」なら、手引書があれば、小学校英語指導が可能であるという趣旨を公式文書で謳っている（文科省 2003）。

数年前、スコットランドで小学校に第2言語教育を導入する際、政府は小学校の現職教員全員を対象に、複数年度にわたり、多額な予算を組んで外国語研修を行った。今では、学級担任が外国語を教えるようになり、研修は地方教育委員会に委譲されたという（Johnstone）。これに比べ、日本政府は腰が引け、場当たりのである。

こうした傾向を放置してきたのは、政府ばかりでなく大学の責任でもあろう。これまで教職課程認定大学は、教師は専門職であるということ、専門性の科学的、実証的研究に基づいて証明する努力をしてきたであろうか。確かに、専門知識や指導技術などの研究は盛んである。しかし、それらはあくまで教育の実践研究（pedagogy）の域を出ない。実践研究は不要だと言っているのではない。重要である。だが、実践研究を先導する学術的な研究（academic research）が、教師という専門職の定義と向上という観点で、欠落していることを指摘したいのである。

スコットランド・スターリング大学の教育体制を真似ることは、日本の多くの大学では難しいであろう。多くの日本の大学教員は、片手に研究と学生の教育、もう一方は学務という状態であろう。ひょっとしたら、研究は指1本程度かもしれない。しかし、5人集まれば片手になる。共同研究は可能である。

スコットランドに限らず、教員の専門基準を有する国々（例えば英語国のアメリカ、

イギリス、カナダ、オーストラリア、ニュージーランド)では、基準をはじめ養成、研修、評価などに関する実証的な研究が盛んに行なわれ、報告書や研究書が出版されている(ウェブ上でも確認することができる)。どんなに忙しくとも、教師の専門職としての地位を高める役割は、認定大学が果たさねばならない。それが認定大学自身の説明責任に通じ、同時にその地位を高めることになるであろう。

2.2. 教育委員会／学校との連携

スコットランドの大学と教育委員会／学校との連携には課題があるとはいえ、その緊密度は日本とは比較にならない。そもそも、教職課程の認可と履修者の選抜は連携関係を前提としている。さらに、合計18週間以上に及ぶ教育実習、最低1年間の見習い研修期間、現職教員研修という教歴全体を通しての教員の成長に関し、連携関係が大きな役割を果たしている。一方、日本の中等学校教員志望者の実習期間は2～4週間で、実習生の8割以上が出身校で教育実習を行い、大学側は実習期間に教員を1度程度挨拶に出向かせ、卒業後はほぼ関与しない(JACET 教問研 2003)。

このギャップは、日本の教員養成がオープンシステムであること、学生の出身地が各地に広がっていること、履修者が多いこと、キャリアベースの雇用形態であること、などに起因すると思われる。日本におけるこうした連携関係の稀薄さが、教員教育に関する専門的な研究の障害の1つとなっていると考えられる。

例えば、Nickel et al (2008) は、新任教員指導の実態研究、McMahon & Reeves (2005) の優秀教員と校長を対象とした量的・質的研究(回答率はそれぞれ65.4%, 46.5%)などは、大学の研究者が、連携関係を利用して、学校に入り、直に教師と対応している姿がある。緊密な連携関係がなければ、もともと閉鎖的な日本の教育機関が外部に実態を見せることはないだろう。フローチャートの述べれば、連携関係が稀薄⇒人的交流が薄い⇒学校が研究者を受け入れない⇒学校の実態が見えない⇒研究ができない⇒専門性を特定できない、という構図になっているのではないだろうか。

3. 教員教育の独立専門機関

日本にGTCSのような組織はできないであろうか。その可能性について、国レベルと地方レベルで考察する。

3.1. 国レベルでの可能性

教員研修に関わる現行の組織は、独立行政法人教員研修センターである。このセンターは、文科省が直接実施してきた学校教育関係職員の研修を総合的、一元的に実施するため、2001年4月1日に発足した。また、その設置目的は、「校長、教員、その他の学校教育

関係職員に対する研修などを行うことにより、その資質の向上を図ること」に限られている。一方、センターの2007年度の決算報告では、18億5千万円程度の収入で、そのうち15億円強が政府からの交付金となっている。

ウェブサイトで見ると、校長や教員などの資質に関する研究や、教職の専門性基準の開発とその維持・向上は目的に含まれていないし、現職教員が企画・運営に参加していない。また、全国の教職関係者を対象にしていると考えれば、予算は驚くほど小額である。十分な研修や支援が行われているとは考えにくい。

余りにも単純すぎるとも思われるが、1つの可能性として、このセンターを廃止し、施設・設備は継承して、GTCSのような機関として再組織するという方法が考えられる。全国110万人余りを数える教員を束ねるのは容易ではないであろうが、例えば年会費4000円とすれば、単純計算1年間44億円の予算編成が可能となる。現行の約2.4倍である。さらに、政府からの補助金を得ることによって調査研究や研修の支援は、現在よりはるかに拡大するであろう。

3.2. 地方レベルでの可能性

日本の人口や国土面積、北海道から沖縄までの文化的、教育的風土の多様性を考えると、教員研修センターをGTCSのような機関に再組織し、国レベルで運営するという着想には課題が多すぎるかもしれない。

GTCSのような機関は世界の多くの国々に存在している。スコットランドの場合は、人口500万人程度である。筆者がスコットランド以外で直接訪問調査したのは、カナダ・オンタリオ州の教員協会、ニュージーランドのNZ教員評議会であるが、オンタリオの人口は1200万人、NZは400万人である。

加えて教育の地方分権ということも考慮すると、各地方自治体で組織することを考えた方が現実的かもしれない。道州制を議論するとすれば、道や州の単位で導入することも考えられる。

地方レベルで組織化することの最大の利点は、地域の大学や教育現場との連携関係が築きやすいことであろう。教員の雇用は、概ね各都道府県単位で行っているため、キャリアベースの雇用形態を変えなくとも、連携関係を活用して、教員教育の基準化や一貫した養成・研修・評価システムの構築は、地方レベルの方が比較的容易だろうと推測する。国レベルでは、地方間のネットワーク体制の維持・向上と、教員の質的水準の調整を図ることになるだろう。

「教師への投資は、学校の教育効果と質的向上にとって、最も生産的な投資である」ということは、イギリスでは繰り返し実証されていることである (Crook 2008)。

<参考文献等>

- GTCS (2002). *Code of Practice on Teacher Competence*
- GTCS (2006a). *The Standard for Full Registration*
- GTCS (2006b). *The Standard for Initial Teacher Education*
- GTCS (2006c). *Standard for Initial Teacher Education and Standard for Full Registration Cross-Referencing*
- GTCS (2006d). *Guidelines for Initial Teacher Education Courses in Scotland*
- GTCS (2006e). *Achieving the Standard of Chartered Teacher. Guidance for Teachers*
- GTCS (2007a). *Achieving the Standard for Full Registration*
- GTCS (2007b). *Professional Recognition/Registration.*
- GTCS (2008a). *About us*
- GTCS (2008c). *Code of Professionalism and Conduct*
- McMahon, M & Reeves, J .ed (2005). *Evaluating the impact of Chartered Teacher in Scotland:The views of Chartered Teachers Final Report*, University of Glasgow & University of Stirling
- Nickel et al (2008). Finding an identity and meeting a standard: connecting the conflicting in teacher induction, *Journal of Education Policy*, Vol.23, No. 3, 287-298. Routledge
- OECD (2005). *Teachers Matter: ATTRACTING, DEVELOPING AND RETAINING EFFECTIVE TEACHERS.* OECD.101
- SEED (2006). *Guidelines for Initial Teacher Education Courses in Scotland*
- The Scottish Government/GTCS (2008). *Teaching in Scotland. Information for probationer teachers*
- University of Stirling (2008a). Initial Teacher Education Programme, School Experience Two, Report Form: Spring Semester 2008
- University of Stirling (2008b). Initial Teacher Education Programme, School Experience Three, Report Form: Spring Semester 2008
- 久村 研／神保尚武 (2008). 「英語教師に求められるカー「行動計画」から「免許更新制」へー」『英語教育』7月号、第57巻第4号、pp.10-13、大修館書店
- JACET 教育問題研究会 (2003). 『中等教育英語科教員カリキュラムの諸問題』
- JACET 教育問題研究会 (2007). 『教員免許更新制と教員教育・評価システムの研究』
- JACET 教育問題研究会 (2008). 『英語教員の質的水準の向上を目指した養成・研修・評価・免許制度に関する統合的研究』(平成19年度科学研究費補助金基盤研究(B)研究報告書、代表:神保尚武)
- 金谷 憲 (編) (1995). 『教師論』河源社
- 田口 仁久 (2006). 「総合教職者会議」、『スコットランド文化事典』(pp.583-584) 原書房
- 【2008年5月15日GTCSでの聞き取り】**
- Clarke, R. (2008). Professional Officer (Probation &CPD).
- Hamilton, T. (2008). Director, Educational Policy
- Maclver, M. (2008). Chief Executive/Register
- 【Stirling 大学での聞き取り】**
- Allan, J.(2008). Professor. 2008年5月21, 28日聞き取り
- Bruce, A. (2008). Teaching Fellow (元中等学校長) 2008年5月21, 28日聞き取り
- Edwards, R. (2008). Professor, Dean. 2008年5月21日聞き取り
- Fox, A. (2008). Teaching Fellow (元小学校長) 2008年5月21日聞き取り
- Johnstone, R. (2008). Professor Emeritus. 2008年5月19, 27日聞き取り
- Whewell, C. (2008). Teaching Fellow. 2008年5月21日聞き取り

【ウェブサイトからの引用】

GTCS (2008b). (2008年5月3日引用)

<http://www.gtcs.org.uk/Probation/TheTeacherInductionScheme/TheTeacherInductionScheme.asp>

HMIE. (2008年5月19日引用) <http://www.hmie.gov.uk/AboutUs/InspectionResources/>

QAA. (2008年5月19日引用) <http://www.qaa.ac.uk/scotland/default.asp>

独立行政法人教員教育センター (2008年7月5日引用) <http://www.nctd.go.jp/index.html>

文科省 (2003). (2008年7月10日引用) 『「英語が使える日本人」の育成のための行動計画』

http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/15/03/03033102.pdf

産経新聞 (2008). (2008年7月18日引用) 「透明化進まず、不正の温床にも」

<http://sankei.jp.msn.com/affairs/crime/080716/crm0807162046046-n1.htm>

<http://sankei.jp.msn.com/affairs/crime/080716/crm0807162046046-n2.htm>

【その他】

Crook, D. (2008). In-service education and professional development for teachers in the United Kingdom: Historical perspectives.

2008年9月27日明治大学での講演会