

イギリス教育省制定イングランド「教師スタンダード」に関する覚書

志村 喬

1 はじめに

本報告は、イギリスのイングランドにおける教員養成を所掌するイギリス教育省 (Department of Education) が 2011 年に制定した「教師スタンダード(Teachers' Standards)」(DfE, 2011)の邦訳 (資料 1) 及びその解説である。本資料は、2018 年 10 月～11 月に筆者が日本へ招聘したイギリス地理学協会(Geographical Association)前会長・ノッティンガム大学教育学部の M.ビダフ(M.Biddulph)氏による講演原稿「イングランドにおける教師教育改革とその地理教育学修への影響」の資料として提供されたものである。講演の骨子はその後、筆者との共著論文 (ビダフ・志村, 2019) として発表した。本資料は紙幅の関係から割愛せざるを得なかったためここで報告するものである。ついては、本資料を理解する際に必要な事柄を概説するとともに、国際的な教員養成研究界で垣間見える本資料をめぐる論点について若干記したい。

2 イギリス (イングランド) の教員資格と養成制度

連合王国であるイギリスは、構成する地域 (国) 毎に教育制度が異なるため、本稿で扱うものはイングランドのものである。なお、イングランドの教員養成は、日本のような開放制ではなく、指定された機関・組織での計画養成である。

2. 1 2 類型の教員資格 (QTS と PGCE) の存在

イングランドにおける教員資格には、資格が有する性格により QTS (Qualified Teacher Status : 「教員資格」) と PGCE (Post Graduate Certification Education : 「学卒後教員資格」) の 2 種類がある。

QTS は、学校教師としての教授能力を有していることを示す資格であり、この資格基準が本稿で紹介する「教師スタンダード」である。

一方、PGCE は、QTS を取得する大学から授与されるアカデミックな資格である。裏返せば、QTS は教員として教えるための資格ではあるが、必ずしも大学卒というアカデミックな意味は有していないということである。

イングランドにおける教員養成制度では 1960 年代末、初等・中等教員には大学卒業学位が必要とされるようになった。そこで主流となったのは、学部 (3 年間) 卒業後に大学・高等教育機関に設置された 1 年間の教員養成課程で学び教員資格を取得する養成ルートであり、授与されるのはアカデミックな学修資格である PGCE である。したがって、このような大学でのみで教員養成がされていた時代には、PGCE だけが教員資格であったといえる¹⁾。

しかし 1980 年代以降、教育改革の一環として「教員の質向上」及び「教員不足」解消を目指す政府は、二つの方法でこれら課題を解決しようとした²⁾。一つは、教員資格の国家基準の作成である。端緒は、1984 年に「教師教育認定審議会 (CATE: The Council for the Accreditation of Teacher Education)」が設置され、教員養成課程の国家基準を初めて策定したことである。その後、組織改編及び代替基準策定・施行が続いたが、連立保守政権下の 2011 年に制定され現在まで適用されているのが本資料「教師スタンダード」(2021 年 12 月版)³⁾であり、この国家基準を満たす資格が QTS である。

2. 2 大学以外の教員養成ルートの設置・拡大

他方、「教員の質向上」と「教員不足」双方の解消を狙ったのが、教員養成ルートの多様化である。PGCEは、学校現場実習の時間は年間24週と多いものの大学に籍を置くもので、高等教育機関での学修をベースにした教員養成課程である。しかし、1990年代になると、学校現場だけでの実務的学修でQTS資格が取得できる教員養成ルート(SCITT: School Centred Initial Teacher Training)など学校ベースの養成ルートが多数認可され、現在は養成者数総数の過半を占めるに至っている。これら学校ベースの諸ルートは、伝統的な大学・高等教育機関における教員養成とは制度も学習内容も大きく異なり、中には学校に雇用され給与をもらうルートも存在する。そして、このような大学以外の教員養成ルートの設置は、アカデミック資格を意味しないQTS資格の設立と連動している。

3 本スタンダードの構成・内容の特徴

資料1として掲載したスタンダードは、先行規定であった2007年版「教師の専門職基準」が、詳細で実務的に使いづらいとの批判を受けたためか、原文はA4判1枚に収まるシンプルなもの、学校教員が満たすべき最低限の基準を示している。

「前文」に続く内容は、「第I部：教授(Teaching)」と、「第II部：教師個人及び教育専門職としての行為(Personal and professional conduct)」に大別され、I部は8項目、II部は3項目から構成される。

第I部は、教育活動についての規定であるが、書き出しは「A teacher must:」と、教授における教師の責務をかなり強く表現している。また、8項目のうち、教科教育に直接関するのは「3 望ましい教科とカリキュラムの知識を実際に示す。」のみである。これは、本スタンダードが教師としての教育実践の最低レベルを規定するという性格に由来すると思われる。但し、この第3項でも、国語・算数(数学)リテラシーだけは言及されており、古典的基礎リテラシーである3Rsの重視が強く伝わってくる。

第II部は、教員の人間的及び専門職的行為基準を規定している。価値・態度内容が主である本部分では、「基本的な英国的価値観(fundamental British values)」の明記及びその内容が、制定当初から論争になっている。全体を通して読んだとき、教育専門職に限らない一般的な遵守内容までもが書き込まれている、というのが筆者の印象である。これらはイングランドにおける多文化的学校の増加、教員不足・離職率の高さなどとも関連していると推察される。

4. 本資料をめぐる論点ーグローバルに進む教員養成改革動向に定位してー

1980年代以降、グローバル教育改革運動が進んでいるとするSahlberg(2010:pp.99-102)は、各国の教育政策原理に共通する特徴として、スタンダード化、中核教科への焦点化、カリキュラムの法的規定化、企業的モデルへの転換、説明責任(アカウンタビリティ)強化政策、をあげている。教員養成改革も例外ではなく、各国は相互に改革の成果を調査研究している。日本でも、国立教育政策研究所は「諸外国における教員の資質・能力スタンダードに関する調査研究」を遂行し、報告書(2018)には、イギリス(イングランド)を筆頭に10カ国が調査され比較分析されている。本報告書では、世界的にみて高い学力を育成しているフィンランドと韓国は国レベルで教員養成スタンダードが開発されていないことを指摘するとともに、スタンダードが授業実践を画一化してしまう「スタンダード化(standardization)」に陥らないよう留意する必要を説いている。

この「スタンダード化」をめぐる問題は、イングランド、オーストラリア、フィンランド、南アフリカ、オランダ、ノルウェー、南米諸国を比較考察した研究書『教員養成への苦悩ーガバナ

ンスと改革についての国際的展望―』(Trippestad et al. eds., 2017) で、具体的に指摘されている。例えば、優れた教育成果を挙げていると世界から評価されてきたフィンランドの教員養成とイングランドの近年の教員養成改革とを比較した所収論文 Dickinson and Silvennoinen (2017) は、教員養成ルートが多様化したイングランドでは、アカデミックではない本スタンダードのみに照らした養成教員の質（イコール、養成機関の成果）の達成、並びにエビデンスを用いた説明責任が強く求められており、それが教員養成者・教師志望者へ大きな負担になっている一方、実際の授業の質向上は期待されるような成果を生んでいないと指摘する。他方、全国スタンダードが存在せず、大学でのアカデミックな資格取得・養成が継続しているフィンランドでは、各養成機関が主体的に設定したガイドラインに沿って、教員養成者・教員志望者及び地域の実態に応じた自由度の高い学修が行われ、就職後も継続的な成長が見込まれていると報告し、イングランドの「スタンダード化」を問題視している。

同様な問題は、地理教員養成でも指摘されており（ブルックス，2016；ランバート，2017），それは教科教員養成における課題と連動している。先に、スタンダードには教科教育に関する内容が 3Rs を除けば殆ど記載がないことを指摘した。本スタンダードを、授業実践に関する基準として捉えたとしても、教育実践における汎用的能力偏重の現状及びそれへの危惧を踏まえた場合、教科教育側面軽視は看過されるべきではないだろう。

1987 年に教授において教師が要する知識を PCK (pedagogical content knowledge) と提起したショーマンは、その後、教授学習するディシプリン分野毎に「固有のペダゴジー (signature pedagogy)」が存在すると 2005 年に唱え (Shulman, 2005a), 「固有のペダゴジーは、深い内容知 (deep content knowledge) に代わるものではない」とまで力説している (Shulman, 2005b: p.20)。実際、2009 年には『固有のペダゴジーを探究する－学問的知の様式へアプローチする－』(Gurung et al. eds., 2009) が刊行され、ショーマンも推薦の辞を寄せた。地理 (学)、歴史 (学) など教科 (学問) 類型別のペダゴジーを論じた同書は、2012 年には増補改訂版 (Gurung et al. eds., 2012) が刊行されるとともに、地理教員養成研究界では同概念を用いた臨床的研究 (Seow et al. 2019) が発表されている。また、イングランドとアメリカの中等教員養成改革成果を臨床的に比較研究した Tatto et al.(2018) は、幅広い視野にたち、教科ペダゴジー (subject pedagogy) を軽視しない教員養成の優位性を指摘している。

これら諸研究からは、教員養成課程における各教科分野固有のペダゴジー学修と、連動する教科内容知学修とのバランスの重要性が理解され、そこで論じられている諸課題を踏まえて、本教員養成スタンダードは解釈する必要がある。

【付記】

本稿は、JSPS 科研（基盤 B）21H00861「力強いペダゴギーを組み込んだケイパビリティ論の拡張による教科教員養成国際共同研究」（代表 志村喬）の成果の一部である。

【注】

- 1) 学部履修だけによる学士課程資格が初等教員には制度上あるが、適用は少数である。
- 2) イングランドでは教員不足が慢性化しているとともに、新規採用者の高い離職率が問題となっている。教員養成制度全体像含め実態は高野 (2017) を参照されたい。
- 3) 2018 年のビダフ講演後の 2021 年 12 月改訂版であるが、改訂内容は政府組織・用語規定に係わる微細なものであり、講演時のスタンダードと実質的変更はない。

【文献】

- 国立教育政策研究所編 (2018) : 『諸外国の教員養成における資質・能力スタンダード』 国立教育政策研究所
- 高野和子 (2017) : イングランドの教員養成—日本の議論への引き取り方とかかわって—. 日英教育誌, 3, pp.3-15.
- ブルックス クレア(2016):「今現在」のイギリスにおいて地理を教える. 新地理, 64(1), pp.22-28.
- ランバート デビッド(2017) : 地理の教室では, 誰が何を考えるのか?—力強い学問的知識とカリキュラムの未来—. 新地理, 65(3), pp.1-15.
- ビダフ, M., 志村 喬(2019):イギリスにおける教員養成改革の教科教員養成への影響—地理教員養成の事例—. *E- journal GEO*, 14(2), pp.404-412. (<https://doi.org/10.4157/ejgeo.14.404>)
- Department of Education : *Teachers' standards*. (<https://www.gov.uk/government/publications/teachers-standards>) (2022年2月24日)
- Dickinson, P.R. and Silvennoinen, J.I. (2017) : Comparing secondary initial teacher education in England and Finland: Learning together. Trippstad, T.A., Swennen, A. and Werler T. eds (2017) : *The Struggle for Teacher Education: International perspectives on governance and reforms*. Bloomsbury Academic.
- Gurung, R.A.R., Chick, N.L. and Haynie, A. eds. (2009): *Exploring signature pedagogies: Approaches to disciplinary habits of mind*. Stylus.
- Gurung, R.A.A., Chick, N.L. and Haynie, A. eds. (2012): *Exploring more signature pedagogies: Approaches to disciplinary habits of mind*. Stylus.
- Sahlberg, P. (2010): *Finnish Lessons: What can the world learn from educational change in Finland?* Teachers College Press.
- Seow, T. , Chang, J. and Irvine, K.N. (2019): Field-based inquiry as a signature pedagogy for geography in Singapore. *Journal of Geography*, 118, pp.227-237.
- Shulman, L.A. (2005a): Signature pedagogies in the professions. *Daedalus*, 134:52-59.
- Shulman, L.A. (2005b): The Signature pedagogies of the professions of law, medicine, engineering, and the clergy: Potential lessons for the education of teachers. Presented at the Math Science Partnerships (MSP) Workshop, Teacher Education for Effective Teaching and Learning. National Research Council's Center for Education in Irvine, CA. February 6-8.
- Tatto, M.T., Burn, K., Menter, I., Mutton, T. and Thompson, I. (2018): *Learning to teach in England and the United States: the Evolution of policy and practice*. Routledge
- Trippstad, T.A., Swennen, A. and Werler T. eds (2017) : *The Struggle for Teacher Education: International perspectives on governance and reforms*. Bloomsbury Academic.

(上越教育大)

(2022年4月27日受理)

イギリス（イングランド）教育省「教師スタンダード」

訳：志村喬（上越教育大）

前文

教師は、児童・生徒の教育を第一の関心事とし、仕事と行為において可能な限り高い水準を達成する責任がある。教師は、誠実かつ尊厳ある態度で行動する。強固な教科知識(strong subject knowledge)をもち、教師としての知識とスキルを最新の状態に保ち、自己に批判的である。ポジティブな専門職的関係を築く。そして、児童・生徒の最上の利益のために保護者とともに働く。

第 I 部：教授

教師は、以下のようにあるべきである。

1 児童・生徒を鼓舞し、動機付け、挑戦する高い期待を設定する。

- ・相互の尊重に根ざして、児童・生徒のために安全で興味・関心にあふれた環境を確立する。
- ・全ての背景、能力、性向の児童・生徒を伸ばす挑戦的な目標を設定する。
- ・児童・生徒に期待されるポジティブな態度、価値観、行動を一貫して示す。

2 児童・生徒による望ましい進歩と成果を促す。

- ・児童・生徒の達成成績、進歩、成果に責任を負う。
- ・児童・生徒の潜在能力(capabilities)と既有知識を認識し、それらをふまえて教授を計画する。
- ・児童・生徒が成した進歩と生じたニーズを反映して指導する。
- ・児童・生徒が、どのように学び、それがどのように教授へ影響するのかについての知識と理解を、実際に示す。
- ・児童・生徒が、自分の課題と勉強へ、責任ある態度と誠実な態度をとるように推奨する。

3 望ましい教科とカリキュラムの知識を実際に示す。

- ・関連する教科とカリキュラム領域の確実な知識をもち、児童・生徒の教科への関心を育み維持するとともに、誤った理解に対処する。
- ・教科とカリキュラム領域における発展に識見ある理解を実際に示し、学識の価値を促す。
- ・教師の専門教科が何であろうとも、リテラシー（読み書き）、アーティキュラシー（発音・発話）、

標準英語の正確な使用の高い水準を促すことに責任を負い、そのことへの理解を実際に示す。

- ・初期の読み方の教授であるならば、体系的なシンセティック・フォニックス（synthetic phonics）の分かりやすい理解を実際に示す。
- ・初期の数学の教授であるならば、適切な教授方略の分かりやすい理解を実際に示す。

4 上手く構造化された授業を計画し教える。

- ・授業時間を有効に使用することを通して知識を伝え理解を発達させる。
- ・学習への愛好と子どもの知的好奇心を促す。
- ・児童・生徒が身に付けた知識と理解を整理してまとめ、統合し拡張するために、宿題（homework）を設定し授業以外の活動を計画する。
- ・授業の有効性と教授のアプローチについて体系的に省察する。
- ・関連する教科領域における魅力的なカリキュラムの設計と提供へ貢献する。

5 全ての児童・生徒の強みとニーズに対応して教授を適用する。

- ・児童・生徒を効果的に教えることのできるアプローチを用いながら、いつ・どのように適切に差異化するか知っている。
- ・様々で幅広い要素がどのように児童・生徒の学習能力を阻害する可能性があり、それを克服する最上の方法について確実に理解している。
- ・子どもの身体的、社会的、知的な発達についての認識を実際に示し、異なる発達ステージにおいて児童・生徒の教育を支援するために教授をどのように適合させるかを知っている。
- ・特別な教育ニーズを持つ児童・生徒、高い能力を

持つ児童・生徒、英語が母語でない児童・生徒、障害のある児童・生徒を含む全ての児童・生徒のニーズを明確に理解し、彼／彼女らを惹きつけ支援するための特有の教授アプローチを使用し評価することができる。

6 的確かつ生産的に評価を活用する。

- ・法令での評価要件を含む関連する教科及びカリキュラム領域をどのように評価するか知っており理解している。
- ・生徒の進歩を確実にするために形成的及び総括的評価を活用する。
- ・関連するデータを利用して進歩を観察・把握し、到達目標を設定し、次の授業を計画する。
- ・口頭及び的確な採点の双方を通して児童・生徒へ定期的にフィードバックし、彼／彼女らがフィードバックに応えるように働きかける。

7 安全で優れた学習環境を確保するため効果的に行動を管理する。

- ・学校の行動方針に従って、教室での行動に対する明確なルールと手順を擁しており、教室及び学校周辺の双方において善良で礼儀正しい行動を促す責任を負っている。
- ・行動に対して高い期待を抱き、褒めること、罰すること、報いることを絶えず公正に用い、様々で幅広い方略で規律の枠組みを確立する。
- ・児童・生徒を巻き込み動機付けけるために、彼／彼女らのニーズに適したアプローチを用い、クラスを効果的に管理する。
- ・児童・生徒と良好な関係を維持し、適切な権限を行使し、必要な時に断固として行動する。

8 より広い専門職的責任を果たす。

- ・学校のより広い存続とその精神にポジティブに貢献する。
- ・同僚と効果的な専門職的関係を築き、いつ・どのように助言や専門的支援を引き出すかを知っている。

- ・支援スタッフを効果的に配置する。
- ・同僚からの助言やフィードバックに応え、適切な専門職的発達を通して、教授の改善を図る責任を負う。
- ・児童・生徒の達成成績と健康に関して保護者と効果的にコミュニケーションする。

第Ⅱ部：教師個人及び教育専門職としての行為

教師は高水準の個人的かつ専門職的な行為（ふるまい）を絶えず実際に示すことを期待されている。次のステートメントは、教師という職業経歴を通して求められる行為（ふるまい）の基準を与える行動や態度を定義している。

■教師は、次のように、学校の内外で高い倫理観と行動を維持し、（教師という）専門職業への公的な信頼を保持する。

○尊厳を持って児童・生徒を扱い、相互尊重に根ざした関係を築き、常に教師という専門職の立場として適切で相応しい限界を認識し順守している。

○法令規定に従って、児童・生徒の健康を守る必要性に配慮している。

○他者の権利に対する寛容と尊重とを示している。

○民主主義、法の支配、個人の自由と相互尊重、異なる信仰や信念をもつ人々への寛容を含む基本的な英国的価値を損なっていない。

○児童・生徒の弱さにつけ込むような方法、あるいは法令を破るようになる可能性のある方法で、個人的な信念が明らかにされないことを保証している。

■教師は、教えている学校の精神、方針、慣行を適切かつ専門職的に尊重するとともに、自身の出勤と時間遵守において高い水準を保たなければならない。

■教師は、教師の専門職務と責任を定めた法的枠組みを理解し、常にその中で行動しなければならない。

この「教師スタンダード（教員の基準 the Teachers' Standards）」は、次の英国政府 web サイトで見ることができる。<https://www.gov.uk/government/publications/teachers-standards>